

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ÜZERİNE  
ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan SİVİŞ

İşletme Anabilim Dalı  
İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Nisan, 2019

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ÜZERİNE  
ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan SİVİŞ  
(Y1212.041089)

İşletme Anabilim Dalı  
İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

Nisan, 2019

**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU**

Enstitümüz İşletme Anabilim Dalı İşletme Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1212.041089** numaralı öğrencisi **Sinan SİVİŞ**' in "**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ÜZERİNE ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 26.12.2018 tarih ve 2018/32 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 09.04.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>Danışman</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Aylin Sözer ÇAPAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>Asıl Üye</b>	Prof. Dr.	UĞUR TEKİN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>Asıl Üye</b>	Prof. Dr.	Ahmet ŞİRİN	Marmara Üniversitesi	

**ONAY**

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Enstitü Müdürü

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. ( / /2019)

**Sinan SİVİŞ**

## **ÖNSÖZ**

Hayatımın her aşamasında olumlu etkiler yapacak bu çalışmamda ve tüm yaşamım boyunca gerek maddi gerek manevi olarak her anlamda bana destek olan aileme en samimi duygularla sevgilerimi sunuyorum.

Akademik ahlâkı, çalışma prensipleri ve bana yol gösterici tavrı ile değerli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN'a bu tez çalışmasının başından sonuna kadar olan desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarım için anketlerimi dolduran tüm meslektaşlarıma, anketlerin dağıtımında ve toplanmasında yardımları olan okul müdür ve müdür yardımcılara teşekkür ederim.

Bu çalışmamın her aşamasında desteklerini esirgemeyen dostlarıma teşekkür ederim.

**Nisan, 2019**

**Sinan SIVIŞ**

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
KISALTMALAR .....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Cümlesi .....	10
1.2 Araştırmanın Amacı .....	10
1.3 Araştırmanın Önemi .....	11
1.4 Sayıtlılar .....	12
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	12
1.6 Tanımlar .....	12
<b>2. ALANYAZIN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>14</b>
2.1 Eğitim, Öğretim ve Kültür.....	18
2.2 Çokkültürlü Eğitim.....	21
2.2.1 Çokkültürlü eğitimin amaçları ve kapsamı .....	22
2.2.2 Çokkültürlü eğitimin ilkeleri ve boyutları.....	26
2.2.3 Çokkültürlü eğitimin tarihi gelişimi.....	28
2.2.4 Çokkültürlü eğitimle ilgili eleştiriler.....	30
2.2.5 Çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili yaklaşımlar .....	34
2.2.6 Çokkültürlü eğitim programları ile ilgili yaklaşımlar .....	36
2.2.7 Çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar .....	39
2.2.8 Çokkültürlü okullar .....	45
2.2.9 Çokkültürlü eğitime türkiye’den bakış .....	48
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>55</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	55
3.2 Araştırmanın Evreni .....	55
3.3 Arştırmanın Örneklemi .....	56
3.4 Veri Toplama Aracı.....	57
3.4.1 Öğretmen kişisel bilgi formu .....	57
3.4.2 Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ) .....	58
3.4.3 ÇYAÖ'nün Özellikleri.....	58
3.4.4 ÇYAÖ'nün Geçerlik Çalışması .....	58
3.4.5 ÇYAÖ'nün Güvenirlik Çalışması.....	59
3.4.6 Veri Toplama Aracı'nın Uygulanması.....	60
3.5 Verilerin Analizi.....	60
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>61</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>76</b>
5.1 Tartışma.....	76

5.2 Sonuç .....	86
5.3 Öneriler.....	92
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>95</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>100</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>106</b>

## KISALTMALAR

<b>F</b>	: Frekans
<b>%</b>	: Yüzde
<b>N</b>	: Örneklem sayısı
<b>P</b>	: Anlamlılık düzeyi
<b>SS</b>	: Standart sapma
<b>X</b>	: Aritmetik ortalama
<b>ShX</b>	: Aritmetik ortalamasının standart sapması
<b>T</b>	: t testi sonucu elde edilen değer
<b>SPSS</b>	: Statistical Package For Social Sciences
<b>ÇYAÖ</b>	: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği



## ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1: Öğretmenlerin Özellikleri.....	56
Çizelge 3.2: Okulların Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	57
Çizelge 3.3: Güvenirlik Katsayıları .....	60
Çizelge 4.1: Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri .....	61
Çizelge 4.2: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları .....	62
Çizelge 4.3: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları .....	62
Çizelge 4.4: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmalarını Gösteren Anova Sonuçları.....	72
Çizelge 4.5: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmalarını Gösteren Anova Sonuçları .....	73
Çizelge 4.6: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmalarını Gösteren T-Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.7: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren T-Testi Sonuçları.....	74

## ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ÜZERİNE ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

### ÖZET

Bu çalışma İstanbul ili Avcılar ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkelerine yönelik algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada İstanbul ili Avcılar ilçesinin farklı okulları ile farklı kademelerinde çalışan öğretmenlere ölçek soruları yönlendirilmiş ve veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile elde edilen veriler sonucu nicel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları genel olarak Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin alt boyutları olan farkındalık, beceri, bilgi ve çok kültürlü yeterlik algısına cevap verecek nitelikte olduğu görülmüştür. Genel araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına göre "farkındalık" düzeyi Çok yüksek ( $65,049 \pm 9,998$ ); "beceri" düzeyi Yüksek ( $59,262 \pm 9,952$ ); "bilgi" düzeyi Yüksek ( $33,781 \pm 6,499$ ); "çok kültürlü yeterlik algısı" düzeyi Yüksek ( $158,092 \pm 23,940$ ) olarak saptanmıştır. Araştırmanın verilerinden hareketle öğretmen algılarının , okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiğinin tespit edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlülük kavramları hakkında çok bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Çok Kültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Kültürel Farklılıklar.*

## **DETERMINING THE TEACHERS' PERCEPTIONS ON MULTICULTURALISM IN EDUCATION**

### **ABSTRACT**

This study is conducted to determine the perceptions of teachers, working in the state schools of Avcılar county located in İstanbul, regarding multicultural education principles. In this study the scale items were directed to the teachers working in different schools and levels in Avcılar, İstanbul and the data were acquired.

The perceptions of teachers' multicultural competence were evaluated and interpreted through quantitative analysis method using the data obtained by "Perceptions of Multicultural Competence Scale".

It was seen that the findings of the research were in general qualified enough to respond to subscales of Perceptions of Multicultural Competence Scale naming awareness, skill, knowledge and multicultural competence perception.

According to multicultural competence perceptions of teachers attended in the general study "awareness" level was found Very High ( $65,049 \pm 9,998$ ); "skill" ( $59,262 \pm 9,952$ ), "knowledge" ( $33,781 \pm 6,499$ ) and "multicultural competence perception" ( $158,092 \pm 23,940$ ) levels were found High.

The results of the research stated that the perceptions of teachers differs according to school type, gender, length of service and educational background. It was concluded that teachers don't have much knowledge about the concepts of multiculturalism.

**Keywords:** *Multiculturalism, Multicultural Education, Cultural Diversity*

## 1. GİRİŞ

Toplumlar tarih boyunca birbirleriyle ilişkilerini hiç yitirmemişlerdir. Bundan dolayı farklı topluluklardan herhangi bir açıdan farklı olan bireyler birbirlerini etkilemişlerdir. Yıllar geçtikçe bilim ve teknolojinin ilerlemesi, modernizmin yerini yavaş yavaş post-modern düşünceye bırakması sayesinde ülkeler arası ilişkiler artmış ve farklı toplumlara mensup insanlar aynı topluluğa dâhil olmuşlardır. İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar kültür kavramı çok değişik kapsamlarda ele alınmıştır. Araştırmacıların kültürün değişik yönlerine ek olarak farklı tanımlamalar yapmaları nedeniyle kültürün kapsamı çok genişlemiştir. Kültürün ne olduğu araştırıldıkça ortaya çıkan gerçek, kültürün insanın hem kendisi ile hem de yaşadığı toplum ve çevresiyle ilgili olduğudur (Çüçen, 2005:25). Kültürü yalnızca bir toplumun ortak değerleri olarak gören görüşler zamanla değişmiştir. Ülkelerin farklı özelliklere sahip olan bireylerini ortak çatı altında toplama ve bireylerin bireysel farklılıkları sonucu meydana getirdikleri toplulukların, aralarındaki değişiklikleri “zenginlik olarak görme algısı” oluşmaya başlamıştır. Yani, globalleşen ve sınırları daralan dünyada geçmiş zamana göre “farklı”laşan oluşumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. İşte bu oluşumlar günümüzde (20. yüzyılın ikinci yarısında, 1960’larda) “Çokkültürlülük” ismini almış ve sanat, politika, felsefe, sosyoloji vb. gibi bilim alanlarına konu olduktan sonra “eğitim” alanına da konu olmuştur.

“Post-modern düşünce gelişmemiş veya üçüncü dünya ülkelerinde etnik olarak parçalanma süreci olarak algılanırken; gelişmiş ya da sanayileşmiş ülkelerin ise bütünleşmeye doğru gittikleri gözlenmektedir” (Yıldız, 2005:41). Bu hareket de yıllarca farklılıklar nedeniyle savaşmış insanların farklı bir yol deneyerek farklılıklarını kabullenme ve yüceltme duygusundan yola çıkmayı düşünmeleri açısından dünyadaki çokkültürlü hareketlerin temeli olarak görülebilir. Yeşil’e (2009:47) göre, bireylerin birbiri arasındaki kültürel farklılıklar, bireylerin fikir, düşünce, tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Yani kültürel farklılıklardan kaynaklanan düşünce, fikir, davranış ve tutumların çeşitliliği bireyler arasında

çatışma ve iletişim sorunları doğurabileceği gibi, yaratıcılık ve yenilikçiliği teşvik edebilir. Kültürel farklılıkları zenginlik olarak görebilecek anlayışı geliştirmiş bireyler yetiştirebilmek için programlı ve sistematik çalışmalar gereklidir. İnsanı ve yaşamını bir sistemler bütünü olarak ele alırsak, sistemin en başına eğitim konulabilir. Kostova (2009:14), çokkültürlü eğitimin ana amacını “bireyi, ‘farklı’ olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi yapma” şeklinde özetlemiştir. Buna göre ailede başlayan eğitimin örgün şekilde programlı ve amaçlı bir şekilde bireyi duygusal, psikolojik, bedensel ve bilişsel açıdan yeni-dünya düzenine uyum sağlayabilecek, eleştirel ve empatik düşünce yapısına sahip olacak şekilde yetiştirmesi için eğitim sürecine çokkültürlü eğitim politikalarının eklenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, kişinin bireysel farkındalık ve diğerlerinin farkına varma, hoşgörü ve saygı geliştirmesi için bu politikalara göre eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesi gerektiği eklenebilir.

Küreselleşen dünyada artık bireysel farklılıkların öne çıktığı ve her yeni gün biraz daha gelişen teknoloji ile yüz yüze dahi gelmeden birbirlerinin kültürlerinden etkilenebilen bireylerin olduğu gerçeğini ortaya koyarsak, insanların yozlaşma tehlikesine düşmemesi için içinde buldukları topluluğun kültürleri ile kendi kültürleri arasında ortak noktaları belirleyebilmeleri gerekir. Buna bağlı olarak da kişilerin, farklılıklara saygı ile bakarak kişilere hoşgörü gösterebilmeleri için erken çocukluktan itibaren bu konuda hazırlanmış öğretim programları ile sistematik bir şekilde eğitilmeleri gerekliliği ortaya çıkar. Çünkü bireyin farklı birden fazla kültürel ortamda yaşaması onun hoşgörü ve saygı geliştirmesi için gerekli ancak yeterli değildir. Kostova'nın (2009:50) aktardığına göre, “bilimsel bulgulara göre çocuklar daha 2,5-5 yaş aralığındayken bile insanların aralarındaki etnik farklılıkları algılayabilecek ve sosyal alanda gelişim gösterebilecek kabiliyete sahiptirler ve bu hünelerini oynadıkları oyunlarla ortaya koymaktadırlar.”

Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association) çokkültürlülük olgusuna şöyle açıklık kazandırmıştır: ‘çokkültürlülük’ ve ‘çeşitlilik’ terimleri; cinsel yönelim, engellilik, sosyo-ekonomik durum, yaş ya da cinsiyetten kaynaklanan kimlik yönleri kapsayacak şekilde, birbirlerinin

yerine alternatif olarak kullanılabilir. Çokkültürlülük mutlak anlamda, ırk, etnisite [etnik yapı], dil, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, engellilik, sosyal statü durumu, eğitim, dini/manevi eğilim ve diğer kültürel özelliklerin geniş kapsamını mutlak anlamda tanımlar [farkına varır] (APA, 2002:54).

Bu tanıma dayanarak “çokkültürlü eğitimin; farklı ırk, etnik yapı, sosyal gruplardan gelen bütün öğrenciler için eşit eğitim olanakları sağlamaya çalışan ve bütün okul ortamını değiştirme, tekrardan yapılandırma gibi gerekli bütün değişiklikleri yapmaya çabalayan bir fikir, eğitim yenilenmesi ve bir süreç olduğu söylenebilir” (Banks vd., 2001, Akt. Cırık, 2008:49).

Çokkültürlülüğün, çeşitli anlamları mevcuttur. Çokkültürlülüğe yüklenen anlamlar ülkelere, ortaya çıkış sebeplerine, kültür kavramına yüklenen anlamlara ve ülkelerin kimlik politikalarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Çokkültürlülüğün bu değişik anlamları “alan yazın” bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır. Çokkültürlülüğe dair bu anlam farklılığının nedenini “bu çeşitli kültür anlayışları ‘çokkültürlüçülük’ terimine farklı ülkelerde yakıştırılan farklı anlamlarda kendini gösterir,” sözleriyle ifade eden Kymlicka (1998:48), aynı eserinde bazı ülkelerdeki değişik kullanımlara ilişkin şu örnekleri vermiştir: “Kanada’da, kavram esas olarak göçmenlerin önyargı ya da ayrımcılık korkusu duymaksızın etnik kimliklerini ifade etme hakkı demektir; Avrupa’da, genelde ulusal cemaatler arasında güçlerin paylaşımı demektir; Amerika Birleşik Devletleri’nde, sıklıkla marjinalleşmiş sosyal grupların taleplerini karşılamak için kullanılır” (Kymlicka, 1998:48). Görüldüğü gibi çokkültürlülük aynı zamanda çeşitli ülkelerde göçmenlerin kimlik hakkı, millî cemaatler ve sosyal grupların istekleri anlamında kullanılmaktadır. Çokkültürlülük kavramının ülkelere göre değişen anlamı, birbirinden farklı çok sayıda tanımın ortaya çıkmasına ve literatürde sabit bir tanımdan bahsedilmemesine neden olmaktadır. Çokkültürlülüğün ülkelere göre değişen anlamının mevcudiyetinin yanı sıra; çokkültürlülük kavramı yerine tarihte farklı kavramların kullanıldığını ve bu durumun nedenini Bilgin (2005:52) şu şekilde belirtmektedir: “Zira 1960’lı yıllarda, bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede pota, salata, mozaik, kaleideskop, gökkuşağı metaforları kullanılırken günümüzde aynı olguları ifade etmede çokkültürlülük kavramının referans alındığı görülüyor. Bu demektir ki uygulandığı ülkelere, sorunlara göre farklı çözümleri ve özelemleri ifade ediyor.”

Çokkültürlülük kavramı yerine 1960'lı yıllarda, günümüzde de literatürlerde karşılaşılabilecek kavramlar kullanılmıştır. Ülkelere göre değişen anlam farklılığının nedenini çokkültürlü toplumların bünyelerindeki sorunlara yaklaşımındaki farklılıktan kaynaklandığını Tacar (1996:12) şöyle ifade etmektedir: “Çok kültürlü toplumlarda, farklı kültürel ya da etnik yapıları bulunan grupların birlikte yaşamasına çözüm arayan ülkeler, soruna farklı açılardan baktıkları için, değişik çözümler bulmuşlardır: Bunlardan bir bölümü, ülkelerinde etnik ya da dilsel veya dinsel azınlıkların varlığını kabul etmezler; herkes eşit olduğundan farklılık da yoktur. Bir bölümünde, tüm vatandaşlar, etnik kökenleri ne olursa olsun, medeni ve kültürel haklardan kolektif topluluk olarak değil, birey olarak yararlanırlar.”

Çok kültürlü ülkeler, bünyelerindeki farklılıklardan oluşan sorunlara ilişkin birbirlerinin aynı olmayan, kimi zaman kendilerine özgü olan çözümler üretmişlerdir. Bazı ülkeler toplumlarındaki farklılıkları kabul etmezken, bazıları farklılığı ne olursa olsun vatandaşlarının tamamına cemaat ya da topluluk olarak değil vatandaş olarak, birey olarak, kişi temelli yaklaşmayı tercih etmişlerdir. Böylece çokkültürlülük kavramının ülkelere göre değişen ve tartışılan anlamlarının ve uygulamalarının mevcut olduğu ifade edilebilir. Başbay ve Bektaş (2009:34) da bu anlam farklılığına değinerek ve şunları açıklamaktadır: “Hem dünya da hem de Türkiye’de çokkültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları bulunmakta ve bu yönüyle tartışmalı bir kavram olduğu kabul edilmektedir.”

Çok kültürlülüğe batılı ülkelere farklı anlamlar yüklenmesi, farklı bir sosyolojik yapıya sahip olan, güçlü ortak paydaların olduğu bir ulus-devlet olan Türkiye’nin ve çevre coğrafyanın kendi çokkültürlülük algısını oluşturmasına örnek olabilir. Küreselleşen dünyada ulus-devletlere ihraç edilmek istenen bir çokkültürlülük algısı varsa, ülkeler bu algıyı kendi yararına dönüştürebilmelidir. Bir görüşe göre, Türkiye’de çokkültürlülüğü yaygınlaştırmak, Türk kültürüne ve millî kimliğe zarar verme amacı gütmektedir. Mesela Erkal (2005:198) Türkiye’ye yönelik endişesini şöyle belirtir: “Genelde çok kültürlülüğü önümüze atanlar Anadolu coğrafyasına damga vurmuş olan hakim kültürü, Türk kültürünü devre dışı bırakarak onu etniklik dar koridoruna sokmaya çalışmaktadırlar. Böylece milli kimliğe de zarar vermeyi planlamaktadırlar.” Bu görüşe göre, çokkültürlülük Türkiye’de millî birliği bozmak için kullanılarak

Anadolu'daki Türk kültürünün etkisi azaltılmak, millî kimliğe zarar vermek amaçlanmaktadır. Ancak çokkültürlülüğün Türkiye'de herhangi bir olumsuzluk oluşturmayacağını belirten görüşlerde vardır. Örneğin, Türkiye'deki insanların ortak bir tarihi ve coğrafyası olduğundan olumsuzluk ve kargaşa yaşanmayacağını belirten Balı (2001:202) şunları açıklar: "... Bizim ülkemiz bu bakımdan oldukça avantajlı bir konuma sahip bulunmaktadır. Çünkü farklı kültürlerin çok uzun zamandan beri aynı coğrafyada barış içerisinde yan yana yaşamış olmaları, bu açıdan mevcut olan sorunların, ülkeyi çatışmaya sürükleyecek, iç savaşa yol açacak boyutta olmadığına delil teşkil edebilir." Bu noktada ortak bir geçmişe sahip Türkiye insanları arasındaki ortak bağların milli birliği bozucu bir uygulamanın önüne geçebilecek kadar güçlü olmasının, ülke insanları arasında çıkabilecek herhangi bir çatışma ve mücadeleyi engelleyebileceği söylenebilir.

Bunun yanında Türk kimliğinin ve kültürünün sadece Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve bir tek Türk etnikliği ile sınırlı kalmadığını belirten Erkal (2005:202), "Türk kültürünün, Türkiye'ye komşu coğrafyaları da kapsadığını şöyle ifade etmiştir: "Türk sıfatı ve kimliği dar bir etniklik ve aidiyet değil; Türkiye'de milliyetin ve o milliyete dayalı milletin adıdır. Türk kimliği ve kültürü Anadolu coğrafyasında 'hakim kültür' olduğu kadar; yer yer Balkanlar'da, Kafkaslarda, Ortadoğu'da ve Türkistan'da da hakim kültür rolü oynamaktadır." şeklinde bu durumu ifade etmektedir. Geniş bir coğrafyaya hâkim olan Türk kültürünün bu özelliğinden yola çıkarak denilebilir ki; Türkiye'de yapılacak bir çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim çalışması birbirlerinden tamamen farklı kültürlerle ve farklı kültürel unsurlara sahip insanları ve toplumları kapsayan, eğitim sistemine dâhil etmeyi amaçlayan bir çalışma olmamalıdır. Çünkü Türkiye'de uzun süredir birlikte yaşayan, tarihi, dini, coğrafyası, kültürü, örfü, âdeti, geleneği, göreneği, değerleri benzer olan; farklı diller konuşulsa da ortak dili olan bir toplum olduğu söylenebilir. "Tarihsel ve sosyolojik veriler açısından ülkemiz gerçekliğine bakıldığında durum biraz daha farklıdır," diyen Balı, (2001:199) "Türkiye'nin ortak tarihe, coğrafyaya, kültüre sahip olduğunu şöyle açıklar: "ülkemizde yaşayan bazı azınlıklarla, çoğunluğa mensup olanlar arasında ırk, din ve dil farkları olmakla birlikte, bunların ortak bir coğrafya da tarihi geçmişi paylaşarak uzun yıllardır



birlikte yaşamasının getirdiği ortak bir kültürün olduğundan söz edilebilir. Ancak yine de bu iyimserliği, mevcut farklı kültürlerin tam olarak kaynaştığı, alt kültürlerin bir üst kültür içerisinde eriyip yok olduğu, dolayısıyla ülkemizde bir kültür çatışmasından söz edilmesine imkân bulunmadığı noktasına götürmemek gerekir. (Balı, 2001:200)”.

Türkiye’de ortak paydaların yoğunlukta olduğu bir kültürün olması hiçbir kültürel ve etnik sorun olmayacağı anlamına gelmemelidir. Türkiye’nin kültürel sorunlarını kendi içinde çözmeye çalışması gerekir. Aksi bir durum ülke içinde bir durumun uluslararası ortama taşınmasına sebep olur. Ülkede muhtemel sorunları önlemek, farklılıkların birlikteliğine yönelik çağın gereklerine uygun bir kavram oluşturmak, insanlar arasındaki birlik ve beraberliği arttırmak gibi çeşitli amaçlarla Türkiye’nin kendine özgü bir kavram oluşturması gerekiyorsa; özgün bir çokkültürlülük anlayışı buna hizmet edebilir. Türkiye’de yapılacak çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların da bu özgünlüğe katkı vermesi sağlanabilir. Türkiye’nin kendi çokkültürlülük anlayışını geliştirmesi her şeyden önce kendine özgü duruma vakıf olan yine Türk bilim insanları tarafından oluşturulmalıdır. Köseoğlu (2005:9) Türk aydınlarının batı kaynaklı kavramlar karşısında kendi millî değerlendirmelerini ortaya koymaları gerektiğini, batıdan gelenlerle yetinip sadece onların üzerine bir şeyler koymakla meşgul olmamaları gerektiğini, şu şekilde ifade eder: “... Türk okumuşları, batıdan gelen telkin ve tasvirler karşısında hiçbir zaman bağımsız ve milli değerlendirmeler yapamadılar. Mozaik yahut farklı etnik grup meselelerinde de böyle oldu; Türk okumuşları kendi tariflerini ortaya koyamadılar ve batıdan gönderilenlerin üstüne oturarak yorumlar yaptılar.” Türk aydınlarının bu eksikliği gidermesi ithal kavramları ve anlayışları engelleyebilir. Türkiye’de gerçekleştirilecek bir çokkültürlülük çalışmasının toplumdaki, ülkedeki, çevre coğrafyadaki birlik ve bütünlüğü arttıracak şekilde olmasını; büyük ortak paydaların yanında nispeten farklılık gösteren ve zenginlik, çeşitlilik kaynağı olan kültürlerin ve kültürel unsurların yaşatılabilmesini; gelecek kuşaklara aktarılabilmesini sağlaması gerekir.

Ülkemizin asırlardır medeniyetlerin beşiği olarak tanımlanmasına dayanarak etnik çeşitliliğin çok olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuklarımızın ailelerinden sonra tanıştıkları ilk çevre olarak sınıf arkadaşları ve öğretmenleri

gelmektedir. Bu ortamı olabildiğince kültürel açıdan zengin ve farklılıkların farkında bireyler için hazırlamak da öğretmenlere düşmektedir. Bu konuda en büyük yardımı ise rehberlerinden yani eğitim programlarından alacaklardır. Çocukların yakın çevresinde oluşan çokkültürlü yapıyı olabildiğince anlamaları ve buna saygı ve hoşgörü gösterme yetisini geliştirebilmeleri için eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerinin yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Günümüzde büyük tartışmalara yol açan çokkültürlülük konusunun eğitim kurumlarına yansımalarının ana nedenlerinden biri ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıklara önem vermesinden kaynaklanmaktadır (Toprak, 2008:89).

İnsanlığın içinde bulunduğu küresel ve teknolojik zamanda, Türkiye'nin dünya ile çeşitli alanlarda daha sağlıklı iletişim sağlayabilmesi, dünya standartlarına ulaşma yönünde mücadele edebilmesi için eğitim kriterlerinin bu anlayışa göre düzenlenmesi ve eğitim alanında çokkültürlülüğe daha fazla hassasiyet gösterilmesini gerektirebilir. Eğitimin işleyişi açısından çokkültürlülüğü, farklılıklara saygı, hoşgörü, kültür ve kültürel özellikleri bir sonraki nesile aktarabilecek gelişmiş öğretim programlarının yapılmasının çok zor olmadığı ifade edilebilir. Yerel, ulusal ve dünya çapında kültürü anlamış, küresel değerlere hakim olan, demokrasi olgusuna bağlı etkili ve yetkili bireylerin kazandırılmasını amaçlayan eğitim programlarıyla öğretiminin başarılı sonuçlara ulaşmasında, öğrencide davranış değişikliği oluşturacak değerlerin sürekli hale gelmesinde ileriye dönük katkısı olabilecek etkenlerden en önemlisinin öğretmenler yani, öğreticiler olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin kendisinde taşımış olduğu değerler, birikim, bilgi ve donanım; öğretimin kalitesinde ve başarıya ulaşmasını sağlamada belirleyici faktör olabilir.

Bu anlayış öğretmenlerin farklılıklara, farklı kültür ve kültürel değerlere sahip bireylere bakış açısında da önemlidir. Özellikle uzakları yakına getiren günümüz iletişim çağında farklılıklarla burun buruna olmak kaçınılmayacak bir boyuttur. Çoban, Karaman ve Doğan (2010:127)'a göre; “son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenme öğretme ortamının öğrencilerinin maksimum düzeyde fayda sağlaması için bireysel farklılıklara sebep olan

kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır.”

Öğretmenlerde çokkültürlü anlayışı, kültürel farklılıklara saygıyı, demokratik kaliteyi geliştirmek öğretmen eğitimi esnasında sağlanabilir. Eğitim fakültelerinde çokkültürlü anlayışa sahip, farklılıklara ve değişik kültürlere duyarlı, bu kültürleri tanıyan, hoşgörülü, öğretmenlerin yetiştirilmesi, kendi kültürlerini devam ettirebilmeleri ve eğitimin niteliği için de gereklidir. Çokkültürlülük açısından globalleşen dünyada tüm öğretmenler, belirli bir gayret ile insanların mevcut kimliklerini korumalarına ve kültürlerinin idamesini sağlamalarına yardımcı olabilir.

Okul programları başta toplum ihtiyaçları olmak üzere bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenmiştir. Türkiye’de ilköğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca belirlediği genel ve özel amaçlar doğrultusunda hazırlanmış olup, gelişen teknoloji ve dünya şartları da takip edilerek güncellenmektedir.

Programlar konusunda ilk olarak George Beauchamp 1968’de eğitim programları teorisini geliştirmiştir. Belirlediği önemli ilkeler aynı zamanda çokkültürlü eğitim için de geçerli olan ilkelere (Gay, 1995:29). Teknolojinin ilerlemesi sayesinde dünyanın küçülmesi, ‘küresel’ bir köy haline gelmesi sonucu farklı kültürleri bünyesinde barındırmaları nedeniyle başta A.B.D. olmak üzere birçok ülkede çokkültürlü eğitim çalışmaları sürdürülmekte ve bu konuyla ilgili programlar hazırlanmaktadır. Ülkemizde henüz bu konuda bakanlık tarafından belli bir karar verilmemiş olmakla beraber, programlarda kültürlerin eğitimdeki önemi ve farklı kültürlerin zenginliği konusuna değinildiğine dair bilgiler vardır. Özellikle birinci kademenin ilk üç sınıfındaki Hayat Bilgisi ve devamı olarak verilen Sosyal Bilgiler dersi, Türkçe gibi sözel derslerde kültür kavramının daha rahat işlenebildiği görülmektedir. Ancak birçok kültürü ve bu kültürlere mensup anadili farklı ve/veya yabancı uyruklu bireylerin ortak bir yaşam sürdüğü ülkemizde bu durumun yeterli olmadığı, okul ortamında yeteri kadar uygulanmadığı görülmektedir.

Türkiye’de bilimsel çalışmalarda çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime hassasiyet gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneğin, Açıkalin (2010:234):

Türkiye’de küresel eğitim ve çokkültürlü yaklaşımlara gereken hassasiyetin verilmediğini; Başbay ve Bektaş (2009:41): Türkiye’nin dünya çapında çokkültürlülüğe daha az önem verdiğini, çokkültürlü eğitime ve öğretmen yeterliliği üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini; Baş (2006:81): Çokkültürlü bir ortam olarak Quebec eğitim kurumlarında gerçekleştirilen din eğitiminin Türkiye’ye örnek teşkil etmesi gerektiğini; Cırık (2008:37): Gelecekte uluslar arası düzeyde söz sahibi olabilecek yurttaşların yetiştirilmesi amacıyla Türkiye’de çokkültürlü eğitimin, öğretimin çeşitli kademelerinde gerçekleştirilmesi gerektiğini; Çoban, Karaman ve Doğan (2010:131): “Özel ve devlet okullarında çalışan her kademe ve branştaki öğretmenlerle de kültürel farklılıklar ile ilgili çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir” görüşünü Yılmaz ve Yiğit (2010:331)’de: “... Eğitim programlarında küresel ve çokkültürlü eğitime ilişkin derslerin konulması öğrencilerin bu alanda kendilerini daha iyi yetiştirmelerine, toplumu ve tüm dünya insanlarını ilgilendiren olayları ve sorunları geniş bir perspektiften ele alarak değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.” sözlerini dile getirerek, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının Türkiye için gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Türkiye’de incelenecek olan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim çalışmaları eğitimin kültür devri işlevinden yola çıkarak yurttaşlara kendi kültür kimliğini ve diğer kültürleri öğretmeyi, çeşitli nedenlerden oluşabilecek belli başlı kültürel farklılıkları gelecek nesillere aktarmayı, kültürel problemleri gidermeyi, kültürel duyarlılığı fazlaştırmayı, ülkede birlik ve beraberliği sağlamayı, demokratik, eşitlik ilkeleri göz önünde tutularak eğitim vermeyi amaçlamalıdır. Bununla beraber ülkenin kendi çokkültürlülük algısını belirlemesine yardım edebilecek kalitede olmalı; bireylerin öz kültürlerini geleceğe aktarmalarına, kimliklerini muhafaza etmelerine, farklılıklara daha hoşgörülü bakmalarına, küreselleşen dünyaya ayak uydurmalarına, küresel kültüre karşı kendi öz kültürlerini yaşatmalarına, küresel kültürün tek-tipleştirici zorunluluğundan uzak kalmalarına olanak tanınmalıdır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim çalışmalarının kalitesini değiştirebilecek elemanların başında öğretmenler olduğu belirtilebilir.

## 1.1 Problem Cümlesi

Çokkültürlülük ve eğitim perspektifinde düşünüldüğünde bu çalışmanın ana problemi; “Öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin algıları nedir ?” olarak belirlenmiştir.

### Alt Problemler

İstanbul ili Avcılar ilçesi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında:

- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları görev yaptıkları okul türüne göre (ilkokul-ortaokul) farklılaşmakta mıdır?
- Okul değişkenine göre Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları alt boyutları olan farkındalık-bilgi-beceri ve genel ortalama sonuçları arasında fark var mıdır?

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Ülkemizde son yıllarda hazırlanan eğitim ve öğretim müfredatları ile derslerin öğretim programları; demokratik unsurları ve insanın sahip olduğu değerleri ön plana çıkardığı için okulların tüm kademelerinde çalışan öğretmenlerin bu doğrultuda eğitimle yetiştirilmiş olmalarının yanında, muhatapları olan öğrencilere de bu noktaları göz önüne alarak bakabilmelerini, demokratik değerlere sahip olmalarını ve farklılıklara duyarlı olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu değer, bilgi, birikim ve donanımları onların gerçekleştirmiş olacakları öğretimin niteliğini ve kalitesini etkileyecektir. Bu anlamda bu araştırmanın amacı “öğretmenlerin çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi, bilgi ile becerilerin tespiti ve

duyarlılıklarını fark etmektir. Bu algı düzeyinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev yapmış oldukları okul kademesine göre (ilkokul-ortaokul) göre değişip değişmediğinin tespit edilmesi ” olarak belirlenmiştir.

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Toplumlar, hedefledikleri başarılarla ulaşabilmeleri için öncelikle eğitim kurumlarını amaçlarına uygun ve etkili hale getirmelidirler. Bu etkili hal çağlara ve zamana göre farklılık göstermektedir. Günümüzde etkili hal demek bünyesinde barınan tüm kültürleri bir zenginlik saymak ve bunu fırsata dönüştürecek bir eğitim ortamını oluşturmak olduğu söylenebilir. Nitekim çok kültürlü ulusların dünya üzerinde güçlü devletler şeklinde devam etmesi bunun ispatı niteliğindedir.

Okulların etkili olmaları ve devamlı geliştirilmelerine geçmişe göre bu gün daha çok ihtiyaç vardır. Çünkü çağımız bilginin ne kadar değerli olduğunun fark edildiği ve bilgisi olanın güçlü olduğu bir çağdır. Bu nedenele okullarda eğitim ve öğretimin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olmaları ve farklılıklara duyarlı olmaları derecesinde okullar etkili olacak ve gelişecektir. Çünkü tüm dünyanın iletişim araçları sayesinde rahatça birbirinden etkilendiği, göç olayları ile yer değişimlerinin kolayca sağlandığı günümüzde öğretmenlerin eğitimdeki çok kültürlü mozağin farkında olmaları, bu konudaki algıları ve bilgileri eğitimin etkili olmasını belirleyecek önemli unsurdur. Bu çalışmamda bu algı düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Okulları dinamik hale getirme ve tüm bireylerin kendini gerçekleştirmelerine fırsat vermek amacıyla birçok boyutu olan eğitim faaliyetlerinin, hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi, bünyesindeki tüm öğelere ulaşması ve onları kapsaması ile mümkün olacaktır. Yaptığım çalışma ile bu alanda yapılan diğer çalışmalara bir yenisinin eklenerek, öğretmenlerin çok kültürlülük duyarlılıklarını daha sağlam kılmada, kendilerine katkı sağlayacağı düşüncesindeyim.

Ayrıca, bu araştırmanın bulguları ilgili alanda:

- Öğretmenlere,
- Milli Eğitim Talim Terbiye Kurulu'nun ilköğretim ders programları geliştirme çalışmalarına,

- Okul kitapları yazarlarına ve akademik çalışmalara yardımcı olacaktır.

#### 1.4 Sayıtlar

Araştırmaya katılan deneklerin anketteki soruları yansız ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır. Anketteki soruların herhangi bir siyasi amaç taşımadığı ve akademik kaygılarla hazırlandığı varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemlerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.

#### 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar ilçesi 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında otuz üç tane devlet okulu içerisinde on ikisinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlandırılmıştır.
- Yapılan araştırmadan elde edilen veriler, örneklem grubundan alınan cevaplarla sınırlandırılmıştır.

#### 1.6 Tanımlar

- **Kültür:** Kültür konusunda en kapsamlı tanım, (Taylor) tarafından “insanın toplumun bir üyesi olarak kazandığı, bilgi, hukuk, inanç, ahlak, sanat, gelenekler ve diğer yetenekler ile alışkanlıklardan meydana gelen karmaşık bir bütün” şeklinde yapılmıştır (Akt. Bozkurt, 2006:37).

- **Çokkültürlülük:** “Toplumsal bir olgu olarak toplumsal olguyu teşkil eden unsurlardan hiç biri eriyerek ya da eriterek diğerleriyle bir ilişkiye girmemektedir. Ortada bir karışım vardır ve söz konusu karışım, her bir unsur kendi özgünlüğünü korumaya devam eder ve aralarında bazı ortak unsurların yardımıyla yeni bir aroma oluştururlar. Çokkültürlük, toplumsal gerçekliği tanımlayan bir olgu olmasının yanında, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerinde modellemiş bir düşünce hali olarak da tanımlanmaktadır.” (Vatandaş, 2002: 27).

- **Çokkültürlü Eğitim:** “Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, olağandışı öğrenciler, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin,

okullarda akademik başarıda eşit şansa sahip olabilecekleri, eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan bir süreç, bir düşünce ve bir eğitim reform hareketidir.” (Banks, 1993: 23).



## 2. ALANYAZIN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma problemi ile ilgili alanyazına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Kültür, Çok kültürlülük ve Kültürel Farklılık

Kültür, kavramsal bir tanım olarak açıklamayı gerçekleştiren çoğu kişi tarafından yeterince netleştirilmeden tanımlanan bir olgudur. Tanımlanan kısım ise her insanın az çok tespit edebileceği yönler olan, yiyecek, içecek, giyecek, oyun, gelenek ve görenekler, drama, kutlamalar ve el sanatlarını içerir. Fakat bunları kapsamakla birlikte bunlardan çok daha fazlasıdır. “Tanımlanamayan kısımlar düşünüldükçe kültürün daha derin olduğu anlaşılır. “Derin kültür” veya “görünmez kültür” olarak isimlendirilen buzdağının yüzeyinin altında olan bölümü; kültürel gelenekleri ve görenekleri, değerleri, inançları, normları ve sembolik anlamları da içerir” (Ford ve Moore, 2004:34-39). Ford ve Moore (2004:49)’a göre; kültürel mitleri, efsaneleri, törenleri, ritüelleri içeren gelenekler; bir nesilden diğerine sözel ve sözel olmayan iletilerle geçirilir. Kültürel inançlar insanların içtenlikle ve sorgulamadan kabul ettikleri temel varsayımlardır. Bu inançlar zaman ve mekân kavramı, yaşamın ve ölümün anlamı ile ilgili sorunlar etrafında olabilir. İnançlar, arzu edilen ve başarılması gereken nihai amaçlar ve davranışlar için mantıklı açıklamalar olarak görev yaparlar. Kültürel değerler, iyi-kötü, adil-adil değil, haklı-haksız, doğru-yanlış gibi kavramlara rehberlik eden öncelikleri ifade ederler. Kültürel normlar ise bir durumda, doğru veya yanlış davranışa ilişkin ortak bir beklentiyi açıklarlar. Normlar grupların belli bir durumda, (örneğin, yemeğin nasıl yenilmesi gerektiği, kendini nasıl tanıttacağı, birini nasıl selamlayacağı, yaşlılara nasıl davranacağı, nasıl teşekkür edileceği, çocukların nasıl yetiştirileceği, vb. konularda) izleyecekleri bir senaryo gibidir. “Seçilmiş bir grup insanın genel davranışlarına ön ayak olan bu bilgi, beceri, kural, gelenek, değerler ve inançlar kadar, o belirlenmiş grup tarafından ortaya çıkarılan sanat ve sanat ürünleri de bir sonraki kuşağa aktarılır” (Woolfolk, 2012:27). D’Andrade (1984: 88-119)’ye

göre kültür; "...doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir. Anlam sistemleri yoluyla insan grupları kendi ortamlarına uyum sağlarlar ve kişilerarası faaliyetlerini yapılandırır. Kültürel anlam sistemleri, farklı çok büyük bilgi havuzu veya kısmen paylaşılan normlar kümesi ya da sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin öznel arasında paylaşımı olarak ele alınabilir." "Yukarıda belirtilen açıklamalar üç ortak nokta paylaşırlar. Birincisi, belli bir toplumda farklı bir bilgi havuzu, paylaşılan realite ve normlar kümesinden meydana gelen öğrenilmiş anlam mekanizmalarını ifade eder. İkinci olarak öğrenilmiş anlam mekanizmaları ortaktır ve kültürel grubun bireyleri arasında günlük etkileşimler ile bir kuşaktan diğer kuşağa aktarılır. Üçüncüsü ise, kültür oluşumunu sağlayan üyelerinin yaşamlarını devam ettirmeleri ve dış ortama ayak uydurma kapasitelerini basit düzeye indirir" (Ford ve Moore, 2004:35). Sonuç olarak, insanın davranış, tutum ve değerlerini biçimlendiren kültür (Gay, 1994:5), "tarihsel süreç içinde meydana getirilen bir anlam ve değer sistemi veya başka bir söylemle, seçilmiş bir grup insanın bireysel ve bütüncül yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve biçimlendirmekte kullandıkları bir gelenek, görenek ve inançlar sistemidir" (Parekh, 2002: 84).

Wallerstein (1990:31-55), "kültür kavramına genellikle seçilmiş bir insan grubunun ortak yaşam şeklini anlatan bir kavramı tanımlamak için başvurulduğunu söylemiştir. Bu şekildeki bir tanımlamada farklı insan gruplarının kendilerine has kültürlere sahip olduğu ön görülmektedir." "Seçilmiş grup dinsel, bölgesel, ırksal, etnik, cinsiyet, sosyal sınıf ve diğer şekillerde tanımlanabilir" (Woolfolk, 2012:19). "Çokkültürlülük anlayışında da gruplar, çok geniş bir çerçevede, din, dil, mezhep, cinsiyet, yaş, etnik köken, cinsel yönelim ve hatta bunların dışında yer alan diğer yaşam biçimleri olarak incelenmiştir" (APA, 2002:17). Günümüzde kültür terimi insanların aklına daha çok; "uygar toplumların birçoğunda var olan ve baskın kültürel gruplara belirli bir uzaklıkta durarak, sahip oldukları inanç ve uygulama sistemlerine göre hareket eden, kendi kültürlerinin uygulamalarını sürdürmeye çalışan, bilinçli, orta derecede iyi örgütlenmiş birleşimler" (Parekh, 2002:84), olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda, günümüz uygar toplumlarının çeşitli

kültürleri içinde yaşattığı belirtilebilir. Bir toplumdaki değişik özelliklere sahip farklı oluşumlar çokkültürlülüğün ana temasını oluştururlar (Parekh, 2002:4). Genel olarak “çokkültürlülüğün, hem toplumsal bir olgu, hem de bir düşünce hali olarak incelendiği görülmektedir. Toplumsal bir oluşum olarak toplumsal oluşumu oluşturan unsurlardan hiçbiri eriyerek veya eriterek diğer oluşumlarla bir münasebette bulunmamaktadır. Ortada bir farklı oluşum vardır ve bu söz konusu oluşumda, her bir unsur özgünlüğünü muhafaza etmeye devam eder ve aralarındaki bazı ortak elemanların yardımı ile yeni bir karışım oluştururlar” (Vatandaş, 2002: 27). Bunun dışında “çokkültürlük, toplumsal realiteyi tanımlayan bir oluşum olmasının yanında, kültürel çoğulculuk ilkesi ile birlikte işleyen ve özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerine modellenmiş bir fikir durumu olarak da nitelendirilmiştir” (Vatandaş, 2002:27).

Çokkültürlülük bir toplum yer alan çeşitli kültürlerin varlığını işaret ederken, kültürel çeşitlilik-kültürel farklılık kavramları kültürlerin kendisine özgü özelliklerine işaret eder gibi görünmektedir. Kültürel çeşitlilik ve kültürel farklılık kavramları aslında aynı olguyu göstermesine rağmen, bu olguya bakış açılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. “Bazı insanlar kültürel türürlüğü, karşılıklı konuşma ve değişim evreleri aracılığıyla, dünyadaki her kültürün muhteviyatında yer alan zenginliklerin paylaşımı ve doğal bir şekilde olumlu bir biçimde algılamak, bazı insanlar ise aynı oluşumu, insanlığın ortak görünüşünün kaybolmasına sebebiyet veren ve bu nedenden özünde, çok sayıda çatışma barındıran kültürel farklılıklar olarak algılamışlardır” (UNESCO, World Report, 2009:154). Çalışmada yer yer değinilen kültürel farklılık oluşumu, kültürel çeşitlilik anlamına gelecek şekilde vurgulanmıştır.

Öğrenciler arasındaki kültürel çeşitlilik eğitim sisteminin yeniden ele alınıp değerlendirilmesini bir anlamda zorunlu kılmaktadır. (Ford ve Moore, 2004: 34-39)’a göre “kültürel farklılıklar ile ilgili, araştırmaya bağlı bir çok model ve özellikle Hofstede’nin ayrıntılı araştırma yorumlarını temel alan Ford ve Moore’nin uygulama rehberinden faydalanarak, eğitimcilerin, öğrenci grupları arasındaki farklılıkları idrak etmelerine yardımcı olmak üzere bir analize ulaşmışlardır. Bu analize göre kültür (5) beş boyut içermektedir”:

- Kişisel Kimlik Kavramı

- Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk
- Zaman Kavramı
- Denetim Odağı
- İletişim Tarzı.

“Bu boyutlar, en az iki ayrı kutup içermektedir. İki kutup arası devamlılık arz eden bir hat olarak düşünülmelidir. Kültürel gruplar ve bu gruptaki insanların davranışı iki kutup arasında bir yerde konumlanır. Kişisel kimlik terimi, farklı kültürlerde bir tarafında bireycilik diğer tarafında toplumculuk olan geniş bir alanda yer alan farklı kavramlarla betimlenir. Kutbun bir tarafında, hayatı devam ettirmenin en küçük birimi olarak fert yer alır. Bireyci gruplarda önce bireyin ihtiyaçları dikkate alınır. Özgürlük ve özgüvenin kıymetli olduğu vurgulanır, üst düzeyde kişisel bağımsızlık istenir. Kutbun diğer tarafında yer alan toplumcu gruplarda hayatı devam ettirmede birincil grup, çoğunlukla yakın ailedir. Bireyin kimliği, genellikle gruptaki rolü ve bireyin üyeliğinin bir fonksiyonudur. Grubun hayatını idame ettirmesi ve başarısı, bireyin mutluluğunu sağlar ve bireyin kendini muhafaza etmesi, başkalarının gereksinimlerini ve düşüncelerini önemsemesine bağlıdır. Grup üyelerinin ahengi ve dayanışması betimlenir ve önemli görülür. Bu modelde bulunan bireysel ve toplumsal sorumluluk boyutunun bir tarafında evrensellik bulunurken diğer boyutunda duruma uygunluk bulunur. Evrensellik tarafında yer alan insanlar, şartlar ya da durumlar ne olursa olsun her zaman geçerli doğrular olduğuna inanırlar. Doğru her zaman doğrudur ve aynı koşullarda kurallar herkese uygulanmalıdır. Duruma uygunluk tarafında ise, belirli bir durumda nasıl davranılacağı şartlara bağlıdır. Yakın çevre ve aileye en iyi şekilde davranılır ve diğer insanlara boş verilebilir. Bazı kişi ve gruplar için her zaman istisnalar mümkündür.”

(Ford ve Moore, 2004:34-39)’un “modelinde bulunan üçüncü boyut zaman kavramıdır. Buna göre bazı kültürler (monochronic) tek zamanlıdır. Bu kültürler zamanın ölçülebilir ve sınırlı bir meta olabileceğini ön görürler. Bu sebeple insanlar temelde zamanı akıllıca kullanmanın gerekli olduğunu düşünürler. Her şeyi zamanında ve iyi yapmanın gerekli olduğunu, yaşanan aksaklıkları sıkıntı olarak görürler. Kalitenin etkililik olduğu üzerinde dururlar. Bu anlayış bazı

kültürlerde ise, çok zamanlıdır (polychronic). Bu anlayışa göre zaman sınırsız aynı zamanda ölçülebilir değildir. Her zaman fazla süre vardır ve insanlar asla çok meşgul değildirler. Zaman, insanların gereksinimlerine göre düzenlenir. Böylece insanların programları ve yapılacak işlerin tarihleri sık sık değişir. Aynı zamanda insanların yapmak zorunda oldukları birden çok işleri olabilir. Çok zamanlı kültürlerde başka bir şeyi yapmak için, diğer şeyi bitirmek zorunlu değildir ve aksaklıklar sıkıntı olarak düşünülmez. İnsanların kendi yazgısını kontrol ve yönlendirebilme inancı kültürel gruplarda aşama aşama farklılıklar gösterir.”

## **2.1 Eğitim, Öğretim ve Kültür**

Kültür, tüm insanların hayatlarına yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemini ifade eder (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991’den aktaran Gay, 2000:22). Bilinçli bir şekilde onun farkında olmadan bile, kültür nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirler, devamında bunlar da nasıl öğrettiğimizi ve öğrendiğimizi etkiler. Kültür; eğitim programı, öğretim, yönetim veya performans değerlendirme olsun ya da olmasın, eğitim adına yaptığımız her şeyin tam kalbinde yer alır (Gay, 2000:21). Pai, Adler, ve Shadiow (2006: 6)’un açıkladığı gibi, “Eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden kaçış yoktur (Gay, 2000: 22). Ancak, okulların ve farklı etnik grupların kültürel yapılarının her zaman tam bir uyum içerisinde olduğunu söylemek güçtür. Gay (2004:17)’e göre, “eğitim kurumları kendi davranış kodları, yapısal düzenlemeleri, işleyiş kuralları, güç, ayrıcalık ve sorumluluk dağılımı ile baskın kültürün değerlerini yansıtır.” “Tıpkı sınıf öğretmenleri gibi, okul yöneticileri ve eğitim politikalarını oluşturanlar da, eğitim ile ilgili kararlar ve eylemlerine kendi kültürel deneyimleri ve bakış açılarını katarak, çeşitli etnik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin öğrenme tutum ve davranışlarının kendilerinininki ile aynı olmasını beklerler” (Gay, 2004:22). “Oysa öğrenciler sadece kendi kültürlerinin ürünü olmamalarına ve kimlik ve kişiliklerinde belli ölçülerde farklılıklar olmasına rağmen, ait oldukları etnik/kültürel gruplarla ilişkili bazı ayırt edici kültürel davranışlara sahiptirler” (Banks v.d., 2001:7). İnsanlar gittikleri yerlere kendi kültürlerini de taşırlar.

Öğretmen ve öğrenciler de kültürlerini yanlarında kendi ile götürürler. (Ford ve Moore, 2004:34-39)'a göre; “değişik gelenekler, normlar, inançlar, değerler ve insanların bu konulardaki bilgisizliği, değişik kişi veya gruplar arasında kasıtsız çatışmalar ortaya çıkarabilir.” “Derin kültür” veya “görünmez kültür” olarak isimlendirilen kültür oluşumunun yüzeyin altında kalan bölümü sınıfta bilinç ötesi seviyede birbirleriyle etkileşim görür. “Öğretmenlerin kendi norm ve değerleri (derin kültür) ile öğrencilerin ve ailelerinin norm ve değerleri (derin kültür) arasındaki farklılıklar, iki buzdağının çarpışmasına benzer. Derindeki kültür kendisiyle beraber üst düzeyde duygusal yük taşır ve farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içerisinde bulunduğu sürede bu duygusal yükler arasında çarpışmalar ortaya çıkar” (Ford ve Moore, 2004:34-39). “Ayrıca araştırmalar, kültürel bağlamın azınlık öğrencilerin eğitim sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir” (Ingals, 2007:19). “Okullarda ortaya çıkan, baskın kültür ile ev kültürü arasındaki farklılıklar, bu öğrencilerin hem sosyal hem de akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir” (Ingals, 2007:19). “Kültürel süreksizlik olarak nitelendirilen bu durum süreç olarak şöyle açıklanabilir” (Tyler v.d., 2008:280-297): “İlk olarak, doğumdan itibaren çocuklar, belirli kültürel değerlerin belirgin olduğu bağlamlarda toplumsallaşırlar. İkinci olarak, bilişsel becerilerin gelişimi kültürel bağlamda gerçekleşir. Bu kültürel değerlerle sosyalleşme, -tipik olarak ebeveyn ya da yetişkinden çocuğa- çocuğun içinde bulunduğu durumda, bilişsel, davranışsal veya duygusal olarak nasıl tepki göstereceği konusunda bilgi verir. Kültür ve bilişsel gelişim arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, pek çok etnik azınlık öğrencilerin sınıf ortamına kendi ev tabanlı kültürel değerlerini getirmeleri olasıdır” (Gay, 2000:53). “Üçüncü olarak, baskın kültürün değerlerinin etkin olduğu okullarda sınıfa giren öğrencilere açık ya da örtülü olarak, kendi kültürleri tarafından öğretilen davranışların, iyi bir öğrenme için uygun olmadığı belirtilir. Bu davranışların desteklenmediği, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından sürekli ifade edilir ve genellikle zorla kesilir” (Tyler, 2005:291-311). Kallen (1970:184-185)'e göre: “Eğitim sürecinde tek bir kültürel model tüm diğer kültürleri dışladığı ya da kültürel olarak farklı çocukların okulda başarılı olmalarının bir koşulu olarak tüm kültürel alışkanlıklarını bir kenara bırakmaları beklendiği zaman, derin bir şekilde kökleşmiş olan kültürel sosyalleşme, eğitim sürecinde sorun oluşturur. Böyle bir

istek sadece mantıksız olmakla kalmaz, aynı zamanda başarılması imkânsız bir şeydir. Bunu yapma girişimleri kültürel uyum, sıra dışı davranma, yabancılaşma ve yalnızlaşmaya yol açabilir.”

“Bu duruma ilave olarak, farklı kültürlerin karşı karşıya geldiği sınıflarda kültüre bağlı yanlış anlama ya da ayrışmalara rastlanmaktadır. Bu durum sıklıkla öğretmenler tarafından zihinsel yetersizliklerle ilişkilendirilir ve pedagojik kararlar buna göre oluşturulur. Genel olarak öğretmenler, etnik, sosyal ve dilsel yönlerden farklı öğrencilerin kültürel özelliklerini anlamada başarısız oldukları için, yanlış eğitim uygulamalarıyla uğraşırlar” (Gay, 1994:187). Ayrıca; “Öğrencilerin okul ortamında kendilerini yabancı gibi hissetmeleri, kimliklerinin olumlanmaması veya desteklenmemesi, onların akademik görevlere yoğunlaşmasını engeller. Destek ve olumlama eksikliğine eşlik eden stres ve endişe onların zihinsel dikkat, enerji ve gayretlerinde düşüşe neden olur” (Kallen, 1970:184-185). Bu nedenle öncelikle, “Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyebilecek, kendi sosyalleşmelerini ve önyargılarını sürekli ve eleştirel olarak gözden geçirmek gibi iki önemli sorumlulukları vardır” (Gorski, 2010:76).

“Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirilerek, onları yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ihtiyaç, yeni fikirlerin önceki bilgilerle bağlantı kurulduğu zaman öğrenmenin daha etkili olduğu gerçeğini yansıtır” (Gay, 1994). Öğrencinin bilgi oluşturmasını desteklemek için öğretmenler, üzerinde çalışılan yeni konu hakkında öğrencinin bildikleri ve inançlarıyla, onları maruz bırakacakları yeni fikir ve deneyimler arasında köprüler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu öğrencinin, onun için ilginç ve anlamlı olan konu ya da sorun bağlamında, bilginin sorgulanmasını, analiz edilmesini ve yorumlamasını gerektirir. Çünkü; “farklı bilgi çerçeveleri ile öğrenme ortamına gelen öğrenciler, verilen konuyla ilgili aynı anlayış çerçevesinde bilgiyi yapılandıramayacaklardır” (Villeges ve Lucas, 2002). “Bu durum öğretmenlerin sadece öğretecekleri konuyu değil, aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanımlarını, geçmiş yaşantılarını, onların yaşantılarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre

özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini bilmelerini gerektirir” (Gay, 2004).

“Öğretmenlerin öğrenme ve öğretimin sosyal ve kültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğretim, çeşitli ırk, etnik köken, kültür ve dilden öğrencilerin kültüre bağlı ihtiyaçlarına cevap vermelidir” (Banks v.d., 2001:11-15). “Kültüre duyarlı bir öğretim; kültürle ilişkili eğretilerin tasarlanması, oluşturulması ve sunulması gibi stratejiler gerektirir Bu stratejiler, öğretilecek içerikle öğrencilerin önceden bildikleri arasında köprü kurmalarına yardımcı olur. Etkili bir öğretim, bir çerçeve olarak öğrencilerin kültür/etnik köken bilgisini ve ayrıca öğretimi düzenlerken ve uygularken, kültüre uygun etkinlikler, kaynaklar ve stratejiler kullanmayı gerektirir” (Banks v.d., 2001:11-15). “Kültürel olarak farklı öğrenciler için eğitim programı tasarımı; uygun öğretim tasarımı, uygun öğretim materyallerinin seçimi, uygun öğretim tekniklerinin geliştirilmesi, uygun performans değerlendirilmesi kadar, eğitimle ilgili kararlar için itici bir güç gerektirir” (Gay, 1994). “Çokkültürlülük olan bir toplumda okullar, öğretim süreci boyunca bütün öğrencilerinin üst standartlarda ve eşit şartlarda öğretim görmesini sağlamalıdır. İyi bir okul, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en üst seviyeye çıkarır” (Banks v.d., 2001:11-15).

## **2.2 Çokkültürlü Eğitim**

Çokkültürlü eğitim; Banks’a (2005:88) göre bir eğitim reformu, bir düşünce ve bir süreçtir. (Nieto, 2009:47)’ya göre ise; “Çokkültürlü eğitim; ayırım ve ırkçılık, okullarda öğrenmeyi sınırlandıran yapısal koşullar, kültürün öğrenme üzerindeki etkisi ve dil farklılığı olmak üzere dört potansiyel çatışma veya eşitsizlik alanı belirlemesi ile anlayış ve empatiyi amaçlayan geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır.” (Grant ve Millar, 2005:81)’a göre; “1980’lerden sonra eğitim, çok etniklilik, kültürlerarası, iki kültürlü, insan ilişkileri gibi terimler kullanılsa da yaygın olarak bugünlerde ‘çokkültürlü eğitim’ olarak bilinen kural ve uygulamalar okul sistemindeki her konu ile bağlantılı ideoloji ve kavramlar ile uğraşmıştır.” Castles’a (2009) göre ise, “farklı formlar almasına rağmen genelde çokkültürlü eğitim, öğrencilere yaşadığımız toplumda lazım olabilecek kültürel materyalleri sağlarken, aynı zamanda kültürel ayırt ediciliği farketmek



manasına gelmektedir.” Tüm bu tanımlar çokkültürlü eğitim alanının ne kadar geniş olduğunu göstermiştir. Yapılabilecek en kapsamlı ve sade tanımlama ise Gay tarafından yapılmıştır. (Gay, 1995:81)’e göre; “Çokkültürlü eğitim kavramı, demokratik fikirler kapsamında farklı gruplara daha kaliteli eğitim vermek için oluşturulan bir alternatif düşünme biçimidir.”

Ulusal Çokkültürlü Eğitim Birliği (NAME) 2003 yılında, çokkültürlü eğitimi şöyle tanımlamıştır: “Çokkültürlü eğitim, Amerika Bağımsızlık Bildirgesi, Güney Afrika ve A.B.D. anayasaları ve Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi çeşitli belgelerce tanınmış, özgürlük, adalet, eşitlik, tarafsızlık ve insan onuru (haysiyeti) gayeleri üzerine inşa edilen felsefi bir kavramdır. Bağımsız bir dünyada öğrenciyi sorumlulukları için hazırlama ihtiyacımızı doğrulamaktadır. Demokratik bir toplum için gerekli olan tutum ve değerlerin gelişiminde okulun rolünü kabul etmektedir. Kültürel farklılıklara değer verir ve öğrencilerin, içinde oldukları toplumların ve öğretmenlerin yansıttıkları çoğulculuğu onaylamaktadır. Sosyal adaletin demokratik ilkelerinin teşvikinin aracılığıyla okul ve toplumdaki ayrımcılığın her türüne meydan okumaktadır.”

### **2.2.1 Çokkültürlü eğitimin amaçları ve kapsamı**

Çokkültürlü eğitimin amaçları onun tanımlarında, gerekçelerinde ve varsayımlarında gömülüdür (Gay, 1994). Son yıllarda çokkültürlü eğitim alanında çalışan bilim insanları ve araştırmacılar onun doğası, amaçları ve kapsamı hakkında önemli düzeyde uzlaşmaya varmışlardır (Banks, 2004:3). Çokkültürlü eğitimin nihai hedefi, okullarda başlayan değişim sürecini topluma genişletmektir. Bu hedef, etnik ve ırksal farklılıkları ortadan kaldırmak ve toplumda reform yapabilmek için öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerini geliştirerek onların toplumsal değişimi gerçekleştirecek bireyler olarak yetiştirmek suretiyle başarılabilir. Bunu yapmak için, etnik konulardaki bilgilerin geliştirilmesi kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerileri, liderlik yetenekleri, siyasi etkinlik duygusu ve insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılığın geliştirilmesi gerekir (Gay, 1994).

“Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim yaklaşımı olması ile beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı

kültürdeki öğrencilere verilen bir eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim olanağı tanıyan bir eğitim yaklaşımıdır” (Banks, 2008: 57). Ayrıca; “Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin eğitimsel ve kültürel gereksinimlerini karşılama potansiyeli olan, demokratik vatandaşların üretilmesi için tasarlanan bir programdır” (Gorski, 2010:22). “Çokkültürlü eğitimle ilgili belirli amaçlar ve onlarla ilgili hedefler çok sayıda olmasına, okul ortamı, öğrenciler, zamanlama, amaçlar ve bakış açıları gibi bağlamsal faktörlere göre çeşitlenmesine rağmen, çokkültürlü eğitimin amaçlarını yedi (7) önemli alt başlık altında toplayabiliriz” (Gay, 1994:52):

- Kültürel ve Etnik Okuryazarlığın Geliştirilmesi: Okul programlarının kültürel çoğulculuk oluşturacak şekilde değiştirilmesini gerektiren bu amaç, tüm öğrencilerin kültürel çoğulculuk hakkında bilgi sahibi olmaları, hem ulusal hem de uluslararası çeşitliliğe saygı duymaları ve kültürel çoğulculuğa değer vermeleri için bir ana unsurdur.

- Kişisel Gelişim: Çokkültürlü eğitimin psikolojik temelleri, kendini doğru anlama, olumlu bir kimlik kavramı geliştirme ve birinin etnik kimliğiyle gurur duymasına vurgu yapar. Çokkültürlü eğitimin psikolojik alandaki amacı, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkılar yaparak onların genel, sosyal ve akademik başarılarına katkı sağlamaktır.

- Etnik Tutum ve Değerleri Netleştirme: Olumsuz etnik tutum ve değerlerin kaynağını, ifadelerini eleştirel bir şekilde analiz ederek, doğrudan kalıplaşmış önyargı, etiketleme, etnik merkezîyetçilik ve ırkçılıkla yüzleşmeyi kapsar. Etnik inançlar ile gerçeği arasındaki farklar, belge ve bulgular aracılığı ile ortaya konularak, olumsuz olan değerler yerine, daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerler geliştirilebilir. Çokkültürlü eğitim, insanın onuru, adalet anlayışı, özgürlük, eşitlik ve demokrasi ilkelerinden kaynaklanan ana değerleri önermektedir.

- Çok Kültürlü Sosyal Yetkinlik: Çokkültürlü eğitim; Kültürler arası iletişim, bireyler arası ilişkiler, bakış açısına sahip olma ve bağlamsal analiz ve sentez alışkanlıklarını öğretmek, çeşitli bakış açıları ve referans çerçevelerini kavratarak, tutumları, inançları, tercihleri, kültürel şartların değerlerini, beklentileri nasıl etkilediğini analiz eder ve etkileşimi kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilerin, rastgele ve

kendilerine özgü değer yargularının dışında, kültürel farklılıkları anlamalarını öğrenmede de destek sağlayabilir.

- Temel Beceri Yetkinliği: Çokkültürlü eğitimin önemli amaçlarından biri de kültürel bakımdan farklı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı temel okuma-yazma alışkanlıklarını geliştirmektir. Çokkültürlü eğitim ayrıca, ders içerikleri ve çeşitli öğretim teknikler aracılığıyla, matematik becerileri, zihinsel süreçlerin geliştirilmesiyle ilgili beceriler, problem çözme, eleştirel düşünme, çatışma çözme gibi becerilerin geliştirilmesini de sağlayabilir.

- Eğitimde Eşitlik ve Mükemmeliyetçilik: “Çokkültürlülüğün eşitlik amacı, temel alışkanlıklarda uzmanlaşma ile yakından ilişkilidir, ancak; Daha kapsamlı ve daha felsefidir. Kültürel açıdan farklı öğrencilere eşit eğitim imkânları oluşturmak için, aynılık yerine karşılaştırılabilir olma düşüncesi üzerine kurulmuştur” (Gay, 1994). Öğrenme fırsatlarının karşılaştırılabilir olmasını neyin belirlediğini anlamak için eğitimcilerin kültürün; öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitimsel kararları nasıl şekillendirdiğini iyice anlamaları gerekir. Daha sonra, grup ve bireylerin çok çeşitli önceliklerini ve stilleri yansıtan ortak öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek için çeşitli araçların geliştirilmesi gereklidir. Tüm öğrencilere, kültürel stilleri ile uyumlu daha fazla seçenek verildiğinde hiçbiri öğrenmede daha avantajlı ya da avantajsız duruma düşmeyecektir. Bu seçimler öğrencilerin, öğrenme fırsatlarında (örneğin eşitlik) ve kendi entelektüel yeteneklerinin en üst düzeye (örneğin mükemmellik) ulaşmasında, karşılaştırılabilir olma daha fazla paralelliğe yol açacaktır. Dolayısıyla, çokkültürlülüğün eğitimde eşitlik ve mükemmellik amacı bilişsel, duygusal ve davranışsal beceri olduğu kadar demokrasi ilkelerini de kapsar (Banks, 1990, 1991, 1992’den Akt. Gay, 1994).

- Sosyal Reform İçin Kişisel Güçlendirme: “Çokkültürlülüğün bu işlevi, kültürel olarak çoğul ve etnik açıdan farklı toplumlar ve genel olarak dünyada, çokkültürlü eğitimde onun sosyal eylem yaklaşımını kullanarak, nasıl bir sosyal eleştirmen, siyasi bir aktivist, değişim ajanı ve yetkin lider olunacağına öğretilmesi anlamına gelir” (Banks, 1990, 1991, 1992, 1993’den Akt. Gay, 1994).

(Gorski, 2010)’ye göre; “Çokkültürlü eğitim, eğitimde ayrımcı politika ve uygulamaları bütüncül bir biçimde eleştirmek ve eğitimi dönüştürmek amacıyla olan ilerici bir yaklaşımdır. Eşitsizliğin, adaletsizliğin ortadan kaldırılması ve

toplumun dönüşümü için okulların temel kurumlar olduğunu kabul etmiştir. Bütün öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeylerde sosyal farkındalığa sahip ve aktif insanlar olarak, tam olarak kapasitelerine ulaşmaları için eğitim yaşantıları sağlar. Çokkültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimi etkilemektir.” Ona göre, bu amaca yönelik yol, üç dönüşüm içermektedir:

- Eğitimcilerin dönüşümü: “Eğitimcilerin süreçte iki temel sorumlulukları vardır. Bunlardan birincisi; Kendi ön yargılarının, varsayımlarının ve tarafgirliklerinin neler olduğunu ve bu duygularla çevresinde olup biteni nasıl algıladıklarını, ikincisi ise sahip oldukları bu algıların ve kimliğin öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Etkili bir eğitimci olabilmek için eğitimciler devamlı olarak eleştirel bir bakış açısı ile kendilerini irdelemeli ve geliştirmelidirler.”
- Okullar ve eğitimin dönüşümü: “Çokkültürlü eğitim, okullar ve eğitimde dönüşümü sağlamak için kurumların ve eğitimin bütün yanları ile eleştirel olarak araştırılmasını gerektirir. Çok kültürlü okul dönüşümü; Öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü eğitim programı, çokkültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun materyalleri, destekleyici okul ve sınıf ortamını, daha adaletli ve sürekli ölçme-değerlendirme yapmayı gerektirir.”
- Toplumun dönüşümü: “Çok kültürlü eğitimin amacı, toplumun dönüşmesi ve gelişmesine katkı sağlamak, sosyal adalet ve eşitliğin devam ettirilmesine, uygulanmasına olanak tanımaktır. Bu anlamda, çok kültürlü eğitim, toplumu geliştirmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir eğretileme ve başlangıç noktası olarak görür. Sonuç olarak, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik manasına gelebilir. Ancak o zaman çokkültürlü eğitim amacına tamamen ulaşmış olur.” “Pek çok bilim insanı ve araştırmacı arasında, çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için; eğitim programında, öğretim materyallerinde öğrenme ve öğretim stillerinde, öğretmen ve yöneticilerin tavır, algı ve davranışlarında, hedef ve kurallarda ve okul kültüründe kurumsal değişiklikler yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır” (Banks, 2004; Banks, 1993; Bennett, 2001; Sleeter ve Grant, 2005’ten aktaran Gorski, 2010). Buna karşın, üniversite ve okul uygulayıcılarının çoğu tarafından çokkültürlü eğitim; öncelikle, etnik gruplar, kadınlar ve diğer kültürel gruplarla ilgili içeriği kapsayan eğitim programının,

yeniden oluşturulması ya da değiştirilmesini gerektiren eğitim reformu olarak görülür. Çokkültürlü eğitim kavramının yaygın olarak bir eğitim programı reformu olarak görülmesinin nedeni, çokkültürlü eğitim hareketinin 1960'lar ve 1970'lerde ilk ortaya çıktığı yıllarda esas olarak eğitim programı reformuna odaklanmasıdır (Banks, 2004:17).

“Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, baskı ve sosyal yapıdaki eşitsizliklere dikkat çekerek, bütün gruplardan bireylerin ihtiyaç ve beklentilerine hizmet edecek, daha güçlü bir toplum kurmayı amaçlar. Eğitim kurumundaki öğrenme ile sosyal yaşam arasında bilgilerin doğrudan kendi hayatlarında uygulanması, ilişkinin kurulması ve faaliyete geçilmesi, ortak çabalar, bilginin gücü ve toplumsal dönüşümü etkileyen siyasi eylem göstererek öğrencilerin, kişisel olarak güçlenmesiyle oluşturulabilir” (Sleeter ve Grant, 2005).

### **2.2.2 Çokkültürlü eğitimin ilkeleri ve boyutları**

Çokkültürlü eğitimle ilgili boyutları açıklamadan önce çokkültürlü eğitimin dayandığı toplumsal temellerden bahsetmek daha faydalı olacaktır. Banks'a göre (2005:88), farklı kültürlerde ya da aynı toplumun içindeki mikro kültürlerde değişiklik gösterebilen, toplumun bireyden beklediği davranışları, cinsiyet rolü beklentileri ile açıklayan 'cinsiyet', bununla bağlantılı olan cinsel yönelim, fiziksel özelliklerin kişinin toplumsal, politik, sosyal sınıfını etkileyen karmaşık bir anlatım yolu olan 'ırk' ve bununla bağlantılı olan 'etnik köken' (etnisite), toplumların değişimiyle sürekli değişebilen 'sosyal sınıf' ve engelli veya üstün yetenekli bireylerin yine toplumlar tarafından kategorize edildiği 'enderlik' gibi toplumsal kategoriler belirlemişlerdir. Bunlar genellikle kişinin fiziksel yönleriyle alakalı kategorilerdir. Bu ana kategorilere ek olarak insanların manevi ihtiyaçlarını gidermek için yine insanlar tarafından oluşturulan dini kurumları, sembolleri ve objeleri kapsayan 'dini inanç'ı da sosyal kategoriler arasında sayabiliriz. Bu sosyal kategoriler ve aralarındaki ilişkiler çokkültürlü bir eğitimin bireysel ihtiyaçlara uygun olabileceği kanısını doğurmuştur.

Gorski (2006) çalışmasında; Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi çokkültürlü eğitimin öncülerinin araştırmalarını incelemiş ve hepsi çalışmalarını farklı

biçimlendirmelerine rağmen, çokkültürlü eğitimi tanımlayan beş ortak ilkeye ulaşmıştır. Bunlar:

- Çokkültürlü eğitim, politik bir hareket olmakla beraber, herhangi bir tarihi veya şimdiki zaman diliminde az hizmet alan öğrenciler için sosyal adaleti sağlama çalışmaları sürecidir;
- Çokkültürlü eğitim, bazı sınıf etkinlikleri çokkültürlü eğitim felsefeleri ile tutarlı olsa da, sosyal adaletin kurumsal bir konu olduğunun ve sadece kapsamlı okul reformu ile mümkün olabileceğinin altını çizer;
- Çokkültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun sadece ayrıcalık ve güç sistemlerinin eleştirel analizi yapılmak suretiyle başarılacağı konusunda ısrarcıdır;
- Bu eleştirel analizin amacı ve çokkültürlü eğitimin altında yatan neden eğitimsel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır.
- Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için iyi bir eğitimidir.

Çokkültürlü eğitim programlarının oluşturulmasında ilk yaklaşımlardan birisini sunan (Gay, 1979)'e göre; “Çokkültürlü eğitimin yararlarından biri temel öğretim öğrencilerinde insancıl takdir, insanlık ve hassasiyet duygularının geliştirilmesidir. Ayrıca çokkültürlü eğitim; dünya, insanlık, hayat ve tarihin gelişimi sürecindeki etnik farklılıkların mevcudiyeti ve etkilerini gerçekçi olacak şekilde idrak etmeyi geliştirir. Öğrenciler, insanların farklı özelliklerinin güzelliğini kutlamayı ve anlamayı gerektirecek beceri, tavır ve değerleri geliştirebilirler. Sonuç olarak çokkültürlü eğitim, öğrencilerin genel eğitim seviyelerinde artış gösterebilmeleri için kullanılacak yapısal bir yöntem olarak da kullanılabilir. Diğer yandan çokkültürlü eğitim aracılığı ile öğretmenler, öğrencilerin değerleri, kültürleri, yaşam biçimleri ve gelenekleri hakkında genel bilgi sahibi olup, öğrencilere daha üst koşullarda yol gösterici olabilirler.” Bütünleyici Çokkültürlü Temel Beceriler (Integrative Multicultural Basic Skills), çokkültürlü eğitim ve öğretilen eğitsel beceriler arasında köprü olan kullanışlı bir çerçevedir. Bütünleyici Çokkültürlü Temel Beceriler yaklaşımının altında yatan prensip ise çokkültürlü eğitim ile genel eğitimde temel becerilerin geliştirilmesi arasındaki etkileşimsel öğretici arabirimdir (Interactive instructional interface). Etkileşimsel öğretici arabirim, kısaca

kültürel içerik ve temel beceriler arasındaki “evlilik”tir. Bu yaklaşıma şu andaki çokkültürlü eğitim programları ve yaklaşımlarının hemen hepsinde temel içerik olarak rastlanılabilmektedir.

(Gay, 1979)’e göre; “Temel beceriler ile kültürel kapsam arasında bağ kurması ve bunu bilimsel olarak dile getirmesine rağmen, birçok birey için “kültürel içerik” teriminin anlamı biraz flu kalmıştır. Birçok öğretmen çokkültürlü eğitim içeriğinin sadece ırk, etnik köken ya da kültürel gruplarla alakalı olduğunu düşünmektedir.” Bu düşünceyi değiştirerek, eğitimcilerin çokkültürlü eğitimi uygulamaya koyarken yol gösterici olarak kullanabilecekleri (Banks, 2005:61)’in belirlediği beş önemli aşama vardır. Bunlar:

- “Ana temaları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için çeşitli kültürler ve gruplardan oluşturulan makul örnekler ve içeriklerle desteklenmiş bir anlatım yöntemi olarak ‘içerik birleştirme’”;
- “Örtülü kültürel varsayımları, referans çerçevelerini, bakış açılarını ve bilginin yapılanma yollarını etkileyen bir disiplinle ilgili yanlışları öğrencilerin araştırmasına, belirlemesine ve anlamasına yardımcı olan ‘bilgi yapılandırma süreci’”;
- “Farklı ırklara, etnik ve kültürel gruplara karşı öğrencilerin olumlu tavırlar kazanmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin uyguladığı aktiviteleri ve dersleri kapsayan ‘önyargı azaltma’”;
- “Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini farklı ırka, kültüre, cinsiyete ve sosyal sınıfa ait öğrencilerinin akademik başarılarını kapsayacak şekilde yenilemelerini kapsayan ‘tarafsız pedagoji’”;
- “Farklı cinsiyet, ırk, sosyal sınıfa mensup tüm öğrencilerin okul kültürünün ve organizasyonlarının oluşturulmasında yer almasını savunan ‘yetkilendirici okul kültürü’dür.”

### **2.2.3 Çokkültürlü eğitimin tarihi gelişimi**

Son yüzyılın getirmiş olduğu teknolojik ve bilimsel ilerlemeler nedeni ile her alanda yenilikler olmuştur. Ulaşım ve iletişim alanında oluşan gelişmeler ile insanların yer değiştirmesi kolaylaştığı gibi farklı yerdeki bir yaşantıya tanık

olmasıda kolaylaşmıştır. Bu da insanların göç etmesini yada uzak bir mekandaki hayata tanık olmasını oldukça basitleştirmiştir.

Banks, (2005:61) Avrupa, Avusturya ve Kanada'daki birçok göçmen ve etnik grubun A.B.D.'de etnik gruplar tarafından deneyimlenmiş problemlerin benzerleriyle yüzleştiklerini söylemektedir. Ayrıca bu kişilerin okullarda başarısızlık yaşadığını, toplum ile okulda önyargı ve ayrımcılıkla karşılaştıklarını eklemiştir. Bu ülkeler etnik kökenli ve göçmen öğrencilerin başarısını artırabilmek için çeşitli programlar geliştirmişlerdir.

“Çokkültürlü eğitim; 1915 yılında Horace Kallen tarafından ilk olarak yetişkin eğitimi literatüründe yer almış, daha sonra ise çeşitli grupların amaç ve değerlerini anlamlı kılarak, çokkültürlü eğitim dayanağını desteklemek üzere genişletilmiştir” (Aydın, 2013:15). “Çokkültürlü eğitimin 1960'lardaki farklı etnisiteden insanların insan hakları istekleri ve hareketleri ile gerçek anlamda ortaya çıktığını düşünen araştırmacılar vardır” (Altaş, 2003:17; Banks, 2005:88). Özellikle bu geniş kavram son otuz yılda çok hızlı bir gelişme göstermiş, dünyanın birçok ülkesinde önce amaç ve ilkeleri araştırılmış, ardından bu ilkelere uygun çeşitli çerçeveler içinde programlar oluşturulmuştur. Özellikle A.B.D., Kanada ve İngiltere gibi çok uluslu devletler başta olmak üzere birçok ülke eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkeleri yer bulmuştur. Bunun sonucunda da birbirine benzeyen vatandaşlar yetiştirmek yerine farklılıkları dikkate alan eğitim programlarını yürürlüğe sokarak bu farklılıkları eğitim-öğretim açısından olumlu yönde yönetmeye başladıkları söylenebilir.

Jack Forbes'un 'çokkültürlü eğitim' terimini kullanan öncülerden birisi olduğu ve 1969 tarihli yayını olan 'Kültürel açıdan farklılıkların eğitimi: Çokkültürlü bir yaklaşım' ile kavrama ciddi katkısı olduğu söylenilebilir (Akt: Baker, 1979:84). Genel olarak çokkültürlü bir topluma sahip olan Avrupa'da, 1970'lerde çokkültürlülüğün okullarda oluşan dil sorunlarını çözmek için sunulan uygulamalarla başladığı, gelişerek 1980'lerde çokkültürlülüğün kültürlerarası eğitimin ilkelerine doğru değiştiğinden bahsedilmektedir (Portera, 2008:96).

Alanda çok etniklilik çalışmalarına yer verilmesinin, çokkültürlü eğitimin ilkelerinin oluşmasına önemli katkısı olmuştur. A.B.D.'deki Afrikalı- Amerikan



nüfusun önderliğindeki diğer etnik grupların da ev, iş ve eğitim gibi sivil haklardaki ayrımcılığının giderilmesi gibi büyük bir amacı olan bu hareket sayesinde eğitim enstitüleri programlarında bu farklı bireylerin de haklarının gözetildiği eğitim reformlarına gitmişlerdir. Bu köklü değişikliği, kadın hakları hareketi ve özel gereksinimli çocuklar için düzenlemeler izlemiştir (Banks, 2005:61).

#### **2.2.4 Çokkültürlü eğitimle ilgili eleştiriler**

Çokkültürlülük son otuz-kırk yılda her yerde değilse bile Batılı sanayi ülkelerinde, politika yapıcılar, toplum yorumcuları, bilim insanları ve genel kamuoyu tarafından hızla tanınan bir kavram haline gelmiştir (Inglis, 1994). “Çokkültürlülük kavramının bu kadar hızlı bir biçimde kabul edilmesinin sebebi, ekonomik ve sosyal bileşenler, eğitim, dil, özel kurumsal mekanizmalar, kültürel ve etnik çeşitlilik konularına sistematik ve kapsamlı bir cevap vermesidir” (Kazancıgil, 1994). Çokkültürlülük genellikle nüfus yapısını açıklayıcı, politik program ve bir ideoloji olarak kavramsallaştırılır. Onun özellikle ideoloji olarak kavramsallaştırılması, toplumsal olarak çok tartışılmasına ve bu kavramın savunucuları olduğu kadar eleştirenleri de olmasına sebep olmaktadır (Inglis, 1994). Çokkültürlülüğün eğitime yansması olarak kabul edilen çokkültürlü eğitim de, belirlenen referans noktalarına göre farklı algılanmaktadır. Bu bağlamda doğal olarak, tıpkı çokkültürlülük gibi, bu kavramın da savunucuları ve eleştirenleri vardır. Çalışmanın bu bölümünde eleştiriler temel alınarak, savunular ortaya konulmaya çalışılmıştır:

- Çokkültürlü eğitim üzerinde uzlaşmış bir kavram değildir: Çokkültürlü eğitime karşı çıkan, Modgil ve Modgil, Verma ve Mallick (1986) gibi bilim insanları, çokkültürlü eğitimin üzerinde uzlaşmış bir kavram olmadığını ileri sürerler. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin uygulanmasında, ister asimilasyonist, ister kültürel çoğulcu, ya da anti-ırkçı bir yaklaşım temele alınsın, büyük ölçüde bireylerin bakış açılarına bağımlı olduğu görüşünü savunurlar (Coddling ve Bergen, 2004). Coddling ve Bergen (2004), çokkültürlü eğitimle ilgili üzerinde uzlaşmış tek bir tanım olmadığını doğrularlar. Ancak onlar, hemen tüm tanımların merkezinde yer alan ortak temanın, toplumda yaygın bir şekilde görülen eşitsizlikler olduğunu ifade

ederler. Eğitim programlarında bu ortak temanın temele alınarak, haklarından mahrum edilmiş çeşitli kişi veya grupların ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere, bu kişi ya da gruplar için, farklı ders, içerik ve uygulamaların yer almasının ortak bir çıkış noktası olduğunu belirtirler. Ayrıca çokkültürlü eğitimi savunanlar, her bir öğrencinin kendine özgü ideal bir öğrenme ortamına ihtiyacı olduğunu ifade ederler. Öğrencilerin ırkı, etnik kökeni ve sosyo-ekonomik düzeyi ya da algılanan öğrenme gücüne göre, başarısını artırmak için uygun öğrenme ortamlarının geliştirilmesi halinde başarılı olunacağı konusunda uzlaşma halindedirler (Coddington ve Bergen, 2004:113). Örneğin Nieto (2003:45) çokkültürlü eğitimi, eğitimin tüm alanlarına işlemiş olan ırkçılığa karşı eğitim (Nieto, 1996) olarak tanımladığını ifade eder ve çokkültürlü eğitimin farklı geçmişe sahip bütün öğrenciler için, toplumda yaygın bir şekilde görülen bu eşitsizlikleri gidermede umut verici bir başlangıç olduğunu söyler. Ayrıca çokkültürlü eğitime derin bir bağlılıkla sosyal adalet ve kaynaklara eşit erişimin de eşlik etmesi gerektiğini ekler. Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel alternatifler sağlayarak, tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks, 2008). “Bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler arasında geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırır” (Banks, 2006:79). Eğitim programı, öğretim yöntemleri, içerik ve ders kitabı seçiminin önemi kadar, okul kültürü de son derece önemlidir (Banks, 2004:27). Çokkültürlü eğitim, ayrıca bazı etnik grupların kendi ırklarından, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrışma ve acıyı da azaltır (Banks, 2008:118).

- Çokkültürlü eğitim, kapsayıcı olmaktan çok ayrıştırıcıdır: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin ileri sürdüğü görüşlerden biri, “çokkültürlü eğitim ırka ve etnik kimliğe çok fazla vurgu yaptığı için, kapsayıcı olmaktan çok ayrıştırıcıdır” düşüncesidir. Bunun yerine onlar, ülkede baskın olan kültürün daha birleştirici olduğunu iddia ederler. Onlara göre; asimilasyon politikasını oluşturan en önemli unsurlardan biri, baskın kültür tarafından dayatılan eğitim dili ve eğitim programıdır. Uygulanan eğitim programının amacı, ortak ulusal bir kimlik kazandırmak ve ortak tarihe vurgu yapmak suretiyle etnik

grupların baskın kültürle bütünleşmesini sağlamaktır (Coddling ve Bergen, 2004:56). Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerden Ravitch (1991, 1992) daha yumuşak bir ifade kullanarak Amerika’da “Baskın Anglo-Saxon kültürünün bir eritme potası olmadığını, bütün farklı grupların Amerikan toplumuyla bütünleşmesini sağlayan, toplumu zenginleştiren ve paylaşılan bir kültür oluşturduğunu” söylemektedir (Coddling ve Bergen, 2004:4). Glazer (1997), çokkültürlü eğitimin “Amerikan toplumu içinde yer alan farklı kültürleri ve göçmenleri, daha önce birleştirmiş ve bağlılık oluşturmuş baskın kültürün asimilasyon politikasının başarısını azaltacağını” öne sürmektedir (Coddling ve Bergen, 2004). Tüm bu eleştirilere karşılık, çokkültürlü eğitimin savunuların öne sürdüğü düşüncelerden biri, yaygın olarak etnik farklar üzerinden oluşturulan eşitsizliklere dayalı bir dünyada yaşamın uygun olmadığı inancıdır. Gay (1997)’e göre; “Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler ve herkesi etkileyen sorunlarla mücadele için fırsatlar sağlamak üzere tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle hem ayrıcalıklı olanlar, hem de ezilenler için.” Konu ile ilgili yazan bilim insanlarının büyük bir kısmı, çokkültürlü eğitimin amaçlarından birinin demokratik bir toplumda yaşama becerisi kazandırmak olduğunu ifade ederler. Banks (1991/1992)’in ifadesiyle, “çokkültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri, batı demokrasisinin eşitlik ve sosyal adalet ideallerine aykırı cinsiyet, etnik köken ya da sosyal sınıf gibi ayrımcılığa dayalı uygulamalar arasındaki boşluğu kapatmaktır.” Çokkültürlü eğitim yaklaşımını, toplumu ayrıştıran bir unsur olarak değil, aksine eşitlik, sosyal adalet ve demokrasi bağlamında birleştirici bir unsur olarak ele almak gerekir.

- Tüm kültürler eşit değildir: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin öne sürdüğü dayanaklardan biri de, çokkültürlülüğün, kültürel görecelik doktrinini temele almasıdır. Bu doktrine göre, “Tüm kültürler eşittir, hiçbir kültür diğerlerinden alta ya da üstte değildir”. D’Souza ve Williams (1996)’a göre “Tüm kültürlerin eşit olduğu doktrini dünyanın günlük gözlemleriyle bağdaşmaz.” Aslında çoğu kültür kendi inançları, değerleri, bakış açıları ve normlarını diğer kültürlere göre daha üstün görür (Coddling ve Bergen, 2004). (Purnell, 2005:40-46)’e göre; “Herhangi bir kültür başka bir kültürden daha değerli değildir, sadece farklıdır ve kültürler arasında, -aynı kültürün içinde bile

farklılıklar olmasına rağmen-, bazı temel özellikler tüm kültürler tarafından paylaşılır.”

- Çokkültürlü eğitim benlik saygısını geliştirmez: Çokkültürlü eğitimi savunanlardan Miles bu kuramın, azınlıkların eğitimlerinde daha fazla rol model görececeklerini ve kendilerini daha iyi hissedeceklerini, benlik saygılarının artacağını, böylelikle onların akademik performanslarının artacağını ifade eder (Coddling ve Bergen, 2004:47). D'Souza (1995), benlik saygısı kavramının, aslında kendiniz hakkında hissettiğiniz duygunun en iyi şekilde performans göstermek için bir önkoşul olduğu inancına dayandığını ve Amerikalıların ortaya koyduğu bu kavrama dünyada en çok Amerikalıların inandığını iddia eder (Coddling ve Bergen, 2004).
- Eğitim sisteminin toplumun farklı kültürlerini güçlendirmek gibi bir sorumluluğu yoktur: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin belirlediği dayanaklardan bir diğeri de, eğitim sisteminin hedeflerinden birinin, kültürel sürdürülebilirliği sağlamak ve korumak olduğu, eğitim sisteminin toplumun ayrı kültürlerini güçlendirmek için sorumluluğu olmadığı görüşüdür. Ravitch (1991/1992:8)'e göre okulun rolü, baskın kültürü öğretirken, aynı zamanda çocukların zihinlerini yeni dünyalara, yeni düşüncelere ve yeni olasılıklara açmaktır. Çokkültürlü eğitimde toplumu durağan ve değişmez gören, muhafazakâr yaklaşımı benimseyen Ravitch'e karşın, eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımını benimseyen Gorski (2008) ve Pather (2005), çokkültürlü eğitimin toplumu yeniden yapılandırmaya yönelik bir eğitim ve eğitimde yapısal eşitsizliklerle doğrudan ilgili olduğu ifade ederler. Onlara göre toplumun doğasında değişim vardır.

Pather (2005: 6), postmodern kuramın, çokkültürlü bir toplum ve çokkültürlü eğitim ile ilgili karmaşıklığı anlamaya katkıda bulunabileceğini belirtir. Bu bağlamda postmodern araştırmacılar hem kültürün yeniden düşünülmesini önermekte ve hem de kültürel temsiller ve maddi pratiklerle somutlaşan iktidar ilişkilerine endişe ile yaklaşılmasını önermektedirler. Postmodern kuramcılar, kültürel temsiller ve somut pratiklerin öncelikle okul uygulamalarında özellikle önemli olduğunu ifade ederler. Okul uygulamaları ile kültür ve toplumdaki gücün dağılımı ile ilgili literatürün incelenmesi ve analiz edilmesinin özel bir

öneme sahip olduğunu iddia ederler ve farklılık ve "ötekileştirme"nin herhangi bir araştırmadaki önemine dikkat çekerler.

### **2.2.5 Çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili yaklaşımlar**

1960'lı, 1970'li yıllarda çokkültürlü eğitim hareketinin başlamasından itibaren, bilim insanları tarafından çokkültürlü eğitimin, kavramsal/kuramsal anlamı ve uygulanmasını ortaya koymak üzere çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Banks, 1996). Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde ve çeşitli uluslarda, çokkültürlü eğitim kavramı ve uygulamalarında önemli ölçüde çeşitlilik vardır (Sleeter ve Grant, 1987) ve zaman zaman çelişkili yaklaşımlar kullanılmaktadır (Portera, 2008). Çokkültürlü eğitimde kullanılan yaklaşımlarla ilgili temel olarak, altında yatan değerlere ilişkin varsayımlar, değişim stratejileri, hedef çıktıları ve hedef kitlesi dikkate alınarak, Gibson (1976) tarafından yapılan ilk literatür analizinde beş yaklaşım belirlenmiştir. Ancak Sleeter ve Grant (1987), literatüre dayalı olarak yapılan bu ilk analizde, çokkültürlü eğitimin anlamı ve uygulaması konusunda uzlaşma eksikliği olduğunu ve var olan tartışmanın onun nasıl kavramsallaştırılması ve uygulanması gerektiği ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir (Grant ve Ham, 2013). Gibson'dan on bir yıl sonra Sleeter ve Grant, çokkültürlü eğitimle ilgili geniş bir literatür taraması yapmışlar, çokkültürlü eğitimi tanımlamak için sosyo-politik gücün rolünü dikkate almışlardır (Bode, 2009). *Harvard Educational Review*'de yayınlanan makalelerinde Sleeter ve Grant (1987), beş yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımlarda, toplumun amacı, okulun amacı ve eğitim programının amacı temel alınmış ve sonuçlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Grant ve Ham, 2013).

- Olağan dışı ve kültürel olarak farklı olanların öğretimi yaklaşımı: Bu yaklaşımda eğitim programının amacı; temel bilgi ve becerilerdeki boşlukları doldurmak ve baskın kültürün dilinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Okulun amacı; baskın kültürün geleneksel eğitim amaçlarını öğretmek ve okulun talepleri ile öğrencinin talepleri arasında köprü oluşturmak, toplumsal amacı ise öğrencilerin toplum içinde asimile olmasına yardım etmektir.

- İnsan ilişkileri yaklaşımı: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, var olan sosyal yapılar içinde birlik, hoşgörü ve kabul duygusunu teşvik etmektir. Okulun amacı, temel becerileri öğretmek, öğrenciler arasında olumlu

duygular geliştirmek, olumlu benlik kavramı oluşturmak ve kalıplaşmış onyargıları azaltmaktır. Bu nedenle, eğitim programı, temel akademik dersler ile bireysel farklılıklar ve benzerliklerle ilgili dersleri içerir. Birinci ve ikinci yaklaşım, hem ikinci dil öğrenenler için ğretmen adaylarını hazırlamak üzere ğretmen yetiştirme programlarında kullanılmasıyla ve hem de öğrencilerin kendi dillerine saygı gösterilmesi bakımından telafi edici bir bakış açısı ortaya koyar. Ancak her iki yaklaşım da öğrencilerin mümkün olduğunca çabuk egemen kültür ve dile geçişi için tasarlanmıştır. Ek olarak, bu ilk iki yaklaşım Amerika Birleşik Devletleri ve pek çok diğer ülkede en çok kullanılan yaklaşımlar olmuştur (Grant ve Lei, 2001; Grant ve Portera, 2011).

- Tek grup çalışmaları yaklaşımı: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilerin gruplarının tanınmasını ve yapısal eşitliği destekleyecek şekilde eleştirel sorgulama yoluyla kültürel temellerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Okulun amacı, grubun tarih ve kültürünü ve grup hedeflerine ulaşmaları için gereken becerileri öğretmektir. Eğitim programı, öğrencilerin tarih, kültür ve geleneklerini öğrenmelerini, kendi gruplarının topluma olan katkılarını, gruplarının üstesinden gelmeleri gereken zorlukları ve şu an karşı karşıya oldukları konuları öğrenmelerini sağlamak için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri içerir.

- Çokkültürlü eğitim: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilere yapısal eşitlik, kültürel çoğulculuk ve kültürel tanıma ile birlikte, çoklu bakış açısını destekleyecek şekilde entelektüel akıl yürütme, eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardım etmektir. Okulun hedefleri, farklı insan gruplarına saygıyı, gruplar arasındaki g eşitliğini, fırsat eşitliğini, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarının kabulünü desteklemektir. Eğitim programı, çoklu grupların katkıları ve perspektifleri etrafında, farklı bakış açılarını, ortaklık ve farklılıkları analiz etmek için eleştirel düşünmeyi öğretmek üzere düzenlenmiştir. Eğitim programı etkinlikleri tüm öğrencileri akademik olarak zorlayan konular ve çoklu dil kullanımını desteklemek üzere tasarlanmıştır.

- Çokkültürlü sosyal adalet eğitimi ve toplumu yeniden yapılandırma: Grant ve Sleeter (2008)'in beşinci yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın toplumsal

amacı ve okulun amacı, dördüncü yaklaşımla aynıdır. Ancak eğitim programı biraz farklıdır. Eğitim programı, ırkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm ve pozitif ayrımcılık gibi güncel sosyal konuları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Eğitim programı kavramları ülkede yaşayan tüm insanların deneyimleri ve bakış açıları etrafında düzenlenir. Ayrıca, buna ek olarak, öğrencilerin yaşam deneyimleri, hissettikleri baskının analizi için bir başlangıç noktası oluşturur. Alternatif bakış açılarını içeren eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal eylem için güçlendirilmiş becerilerini ne zaman ve nasıl kullanacaklarını destekleyecek etkinlikler içerir.

“Pek çok bilim insanı ve araştırmacı arasında, çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için, eğitim programında, öğretim materyallerinde, öğrenme ve öğretme stillerinde, tutumlar, algılar, öğretmen ve yönetici davranışları, amaçlar, kurallar ve okul kültüründe, kurumsal değişikliklerin yapılması gerektiğine ilişkin bir uzlaşma olduğunu ifade eder” (Banks, 1992:55; Bennett, 2001:44; Sleeter ve Grant, 1999:78). O ayrıca, “çokkültürlü eğitimin daha iyi anlaşılması ve kuramla birlikte uygulanması halinde, onun çeşitli yönlerinin daha net bir şekilde tanımlanabileceğini, kavramsallaştırabileceğini ve araştırılabileceğini belirtir” (Banks, 2004:44).

### **2.2.6 Çokkültürlü eğitim programları ile ilgili yaklaşımlar**

“Toplumlar çok farklı ırk, etnik köken, din, dil ve kültürel gruplardan oluşur. Buna karşın genel olarak okul, kolej ve üniversite eğitim programları baskın kültürün deneyimlerini yansıtan kavramlar, paradigmlar ve olaylar etrafında düzenlenmiştir” (Banks, 2010:233-254; Banks, 2004:87). Farklı ırk, etnik köken, din, dil ve kültürel grupların, baskın kültürün değerlerini yansıtan eğitim programlarına karşı çıkmaları ve bu programlarda kendilerine de yer verilmesi ile ilgili talepleri, pek çok ülkede eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini ve yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Ancak, eğitim programlarının dönüştürülmesi, sürekli değişiklikler nedeniyle asla sona ermeyecek bir süreçtir. “Banks tarafından çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesi konusunda dört yaklaşım önerilmiştir” (Banks, 2010:233-254):

- “İliştirme yaklaşımı: Bütünleştirmede ilk aşama olan ilişirme yaklaşımı, sıklıkla çokkültürlü içeriğin baskın kültürün eğitim programlarının içine yerleştirilmesindeki ilk girişimlerde kullanılır. İliştirme yaklaşımı baskın kültürün kadın-erkek kahramanlarının eğitim programının içine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütler kullanılarak, etnik kültürün kadın-erkek kahramanlarının ve kültürel eserlerinin eğitim programlarının içine yerleştirilmesi olarak karakterize edilebilir. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri, baskın kültürün eğitim programının temel yapısı, amaçları ve temel özelliklerinin değiştirilmeden sürdürülmesidir. Bu anlayışta, etnik içerik öncelikle özel günler, haftalar, aylar ve etnik etkinlikler ve kutlamalar ile sınırlıdır. Kadın-erkek kahramanların ve katkıların kullanımıyla etnik öğelerin öğretimi, etnik grupların mağduriyetleri ve ezilmişlikleri ile ilgili önemli kavram ve konuları örtbas etme eğilimindedir. İliştirme yaklaşımıyla eğitim programının bütünleştirilmesi, ırkçılık, yoksulluk ve baskı gibi konulardan kaçınma eğilimindedir.”
- “Katkı yaklaşımı: Etnik içeriğin, baskın kültür eğitim programıyla bütünleştirilmesinde bir diğer önemli yaklaşım, eğitim programının temel yapısını, amaç ve özelliklerini değiştirmeden etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesidir. Katkı yaklaşımı genellikle bir kitabın, bir ünitenin ya da bir dersin eğitim programının çerçevesini değiştirmeden, eğitim programına eklenmesi şeklinde hayata geçirilir. Katkı yaklaşımı önemli ölçüde zaman, emek ve eğitim gerektirmesinin yanında, eğitim programının amaçları, hedefleri ve doğasını yeniden düşünmeyi gerektiren bir süreci dikkate almadan, etnik içeriğin eğitim programı içine yerleştirilmesini sağlar. Katkı yaklaşımı, etnik içerik, bakış açıları ve referans çerçevelerini eğitim programı ile bütünleştirmek için, dönüştürücü bir eğitim programının tasarlanmasındaki ilk aşama olabilir. Ancak, bu yaklaşım ilişirme yaklaşımıyla benzer nitelikte çeşitli dezavantajları paylaşır. Bu yaklaşımın en önemli eksikliği, eğitim programının, etnik içeriğin baskın kültürün tarihçeleri, yazarları ve akademisyenlerinin bakış açılarının görülmesiyle sonuçlanmasıdır. Çünkü eğitim programlarının yeniden yapılması gerekmez. Çalışma için seçilen kavramlar, olaylar, konular ve sorunlar, baskın kültürün bakış açılarını ve ölçütlerini kapsar. İçeriği,



materyali ve konuları eskiden kullanılan eğitim programıyla bütünleşmiş parçalar olmak yerine, uzantıları olarak kalabilir ve problem oluşturabilir.”

- “Dönüştürme yaklaşımı: Bu yaklaşım, ilişirme ve katkı yaklaşımlarından temel olarak farklılık gösterir. Bu yaklaşımın temel hedefleri çeşitli ırk, etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin aktif olarak içinde yer aldıkları toplumdaki kavramları, olayları ve insanları, çeşitli etnik ve kültürel bakış açılarıyla anlamalarını sağlamak ve bir toplumun doğası, gelişimi ve karmaşıklığını anlamalarını sağlamak üzere eğitim programının yapısında bir reform önerir. Eğitim programında bir toplumun toplam kültürünün farklı kültürel öğelerin etkileşimi ve karmaşık senteziyle nasıl ortaya çıktığı ve çeşitli ırk, etnik ve dinsel grupların büyük toplumu nasıl oluşturduğuna vurgu yapılmalıdır. Bir toplumda genel olarak kültürel, ekonomik ve politik olarak baskın olan kültür ve topluluğun değerlerinin ifade edilmesi yanıltıcı ve yanıltıcıdır. Bir toplumu oluşturan kültürel gruplar toplumu oluşturmada ve o toplumun gelişiminde derin bir şekilde etkili olmuşlardır.” Banks tarafından “çoklu kültürel uyum, olarak adlandırılan bu süreç toplumu ve kültürü; etnik olayları, edebiyatı, müziği ve sanatı, tüm toplum kültürünün bütünleşmiş bir parçası olarak görmeye yönlendirir” (Banks, 2001:14).
- “Sosyal eylem yaklaşımı: Dönüştürme yaklaşımının tüm öğelerini içeren bu yaklaşım, onun genişletilmiş halidir. Öğrencilerin önemli sosyal konularla ilgili karar oluşturmalarını ve problemleri çözmek üzere eyleme geçmelerini, toplumsal değişimi ve demokratik değerleri desteklemesini kapsar.” “Eğitimin geleneksel amacı, toplumda ve ülkede var olan ideoloji, yönerge ve uygulamaları sorgulamadan kabul ederek toplumsallaşmadır” (Banks, 2004; Hahn, 1998). Bu yaklaşımın asıl amacı ise, “öğrencileri toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim için eğitmek ve karar verme becerilerini geliştirmektir” (Banks, 2004; Hahn, 1998). Öğrencileri güçlendirmek ve politik olarak etkinlik kazandırmalarına yardım etmek için okullar onların yansıtıcı toplumsal eleştirmenler olmalarına ve toplumsal değişim için becerilerle donatılmalarına yardım etmelidir. Bu yaklaşımda “öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdır” (Banks, 2004; Hahn, 1998). Çok kültürlü anlayışın bütünleştirilmesi aşamasında bu dört yaklaşım sürekli iç içe geçebilen bir

biçimde kullanılmıştır. Genellikle bu yaklaşımlar bir yaklaşımdan, diğer bir yaklaşıma geçişte araç olacak biçimde kullanılmaktadır.

### **2.2.7 Çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar**

Karşılaştırmalı bir çalışma yapan Santos, Rego ve Nieto (2000:117), çalışmalarında İspanya ve A.B.D.'nin sosyal adalet ve farklılık sorunlarına yakalanan eğitim sistemlerini durum olarak karşılaştırmışlardır. Bunun için de iki ülkede de öğretmen yetiştirme için felsefi bir çerçeve olarak çokkültürlü/kültürlerarası eğitimin gelişmesine olanak tanıyan bazı şartları açıklamayı, problemi ortaya koymak için öncelikli durum olarak belirlemişlerdir. Bazı öğretmenler ve araştırmacılar birlikte çalışıp kitap yazmak gibi çalışmalar yaparken, farklı geçmişe sahip öğrencilerin eğitimi ile ilgili çıkmazların nedeni olarak öğretmenleri suçlamak yerine onları öğretmen gelişiminin merkezine alarak çıkmazları sorunsallaştırıp ortaya koymaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin daha duyarlı ve saygılı olmaları adına uzmanlık alanını yeniden kavramsallaştırmak için büyük bir umut göstergesi olmaktadır. A.B.D.'deki bu durum ile İspanya'daki durum, İspanya'nın özgün tarihsel ve sosyal süreçlerinden dolayı biraz farklıdır. İspanya'nın eğitim yaklaşımı asimilasyoncu ve ırkların bütünleşmesini destekleyen (integrationist) yapıdadır. Bu da çoğulcu ya da gerçek bir kültürlerarası bakış açısının eksik olduğunun göstergesidir. Diğer bir deyişle, araştırmacılar İspanya'da fazladan dersler uygulayarak (etütler yaparak) ya da küçük program adaptasyonlarıyla okulların normal rutinine azınlıkları eklemek amacıyla çokkültürlülüğü uygulamaktadırlar. A.B.D. ve İspanya'da araştırmacıların yaptığı analizlere göre öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için gerçekleşmesi gereken ve çeşitlilik için eleştirel bir anlama ile su yüzüne çıkmış bazı şartlar vardır. Bu şartlara göre çokkültürlü öğretmen eğitimi;

- Öğrencilerin okula getirdikleri sosyal ve kültürel çeşitlilik üzerine inşa edilmeli,
- Öğretmenler, ebeveynler ve toplum üyeleri arasındaki ilişkinin yeniden kavramsallaştırılması (reconceptualization) temel alınmalı,
- Okulların yer aldığı sosyopolitik içerikte değerlendirilmeli,

- Öğretmen eğitimi kurslarındaki ve genel eğitim kurslarındaki müfredat değişimi ile bağlantılı olmalıdır.

Sonuç olarak bu araştırmaya göre, çokkültürlü eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için düzenlenmesi gereken ilk basamak çokkültürlü öğretmen eğitimi programı hazırlanmasıdır. Çokkültürlü öğretmen eğitimi programları, ya eğitim reformu için ileri etkili liderlik (proactive leadership) görevini üstlenmeli, ya da eğitimsel bölgede bulunan ufak bir boşluğu veya noksanlığı işgal etme riskini göze almalıdır. Türkiye'deki eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ilkelerini daha sık kullanmak için öncelikle öğretmen eğitimi programlarının bu teoriye uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve yukarıda sıralanan beş şartın bu düzenlemelerde gözetilmesi gerekmektedir.

Banks (2006:41) çalışmasında, çeşitli etnik grupların olduğu A.B.D. Meksika, Porto Riko, Fransa ve İngiltere'deki okullara ve enstitülere giderek etnik gruplar ve onların kültürel içerikteki sorunları üzerine çalışmıştır. Her bir ülke ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu çalışma için A.B.D.'de Hawaii'yi seçen Banks, bu seçimin nedeni olarak Hawaii'de, diğer eyaletlere oranla daha fazla Beyaz olmayan nüfus olduğunu belirtmiştir. Bu kadar fazla etnik çeşitliliğin olduğu ancak ırksal ayrımcılığın az görüldüğü Hawaii'de, etnik ve kültürel çeşitliliğin okul programını fazlaca etkilemesini bekleyen Banks, programın genel olarak Anglosakson merkezli olduğunu görmüştür. Konuştuğu eğitimcilerin düşüncelerinin genelde eğer okulda etnik bir sorunla karşılaşılır ya da Koreli İngilizceyi çok az konuşabilen ya da hiç konuşamayan bir öğrencinin okula başlaması gibi azınlıklardan bir öğrencinin özel ihtiyaçları olursa o zaman etnik çalışmalar eğitim ortamına sokulmalı fikriyle paralel olduğunu belirtmiştir. Hawaii eğitim programlarında etnik çeşitliliğe fazlaca yer verilmemesinin nedeni bireylerin toplumsal yapıda yeterince yer aldıklarını düşünmelerinin olabileceği vurgulanmıştır. Bazı eğitimcilerin düşüncesi ise başka bir bakış açısını göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin okul dışında geniş bir yelpazede çok etnik kökenliliği deneyimleyebilmeleri ancak okulun daha çok Anglosakson merkezli olmasının nedeni, kitapların, danışmanların, teorilerin ve eğitici yazılımların hepsinin anakaradan (A.B.D.) adaya (Hawaii) ithal edilmesi olabileceği düşüncesidir.

Meksika’da etnik gruplar ırksal olmaktan çok sosyal ve kültürel olmasından dolayı etnik kökenli bireylerin baskın toplumun bir parçası olabilmek için daha fazla şansları olmaktadır. Eğitim programlarında ise dikkatin oldukça büyük bir kısmı antik Yerli-Meksikalı (Mexican-Indian) kültürlerine (Aztek ve Maya) ayrılmıştır. Oldukça merkezileştirilmiş ve bürokratikleştirilmiş olan Meksika programı, ulusalcılık, vatanseverlik ve ulusal kimlik üzerine yoğunlaşırken, etnik çeşitliliğe dikkatin birazı ayrılmıştır.

Porto Riko’da ırk ve etniklik çok karmaşık konulardır. Ayrımcılık aşikâr ve saldırgan olmak yerine güç algılanabilen ve karmaşık bir yapıdadır. Siyahîler daha düşük sosyal sınıflara mensupken, ten rengi daha açık olanlar daha üst seviyelerdedirler. Bundan dolayıdır ki, etnik çalışmalar Porto Riko’da varolmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Batı Avrupa ülkelerine yerleşim artmıştır. Bu ülkelerden birisi olan Fransa’da iş bulmak yaşamlarını devam ettirmek için gelen göçmenler büyük şehirlere yerleşmişlerdir. Fransa’ya yerleşen göçmenler için en büyük güçlüklerden biri dil zorluğudur. Öğrencilerin okulda gördükleri Fransızca ve kendi etnik çevrelerinde duydukları kendi dilleri arasındaki keskin farklar, onların büyük ölçüde kültürel çatışma yaşamalarına sebep olmaktadır. Bunu fark eden Fransız Eğitim Bakanlığı göçmenlerin dil problemlerini çözmek için özel kurslar ve programlar açmıştır ancak bu kurs ve programlar ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bakanlığın göçmenlerin iki dilli olmaları gerektiğini savunmasına rağmen, özel kursların temel amaçlarından biri tüm göçmenlere olabildiğince hızlı ve akıcı bir şekilde Fransızca konuşarak Fransız toplumundaki yerlerini almalarını sağlamaktır. Buna dayanarak söylenebilir ki etnik problemlerin Fransa’da geçici konular olarak görüldüğü söylenebilir.

İngiltere’de de etnik problemlerin başında dil sorunu gelmektedir. Göçmenlerin kendi kültürleri ve İngiliz kültürü arasında kalarak kültürel çatışma yaşamaları nedeniyle eğitimciler için çeşitli kurslar düzenlenmiş ve materyaller hazırlanmıştır. Çeşitli yenilikçi okul ve çalışma programları hazırlanarak göçmen öğrencilerin sorunlarının çözülmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Bütün çalışmaların sonucunda Banks (2006:94), bu ülkelerin her birinde karşı karşıya geldiği eğitim politikalarına hükmeden güçlü sindirme ideolojisinden

(assimilationist ideology) etkilendiğini söylemiştir. Bu kapsamlı çalışma sonucunda söylenilebilir ki, öğretmenin öğrencilerin kültürleri hakkındaki bilgi yeterliliği, asimilasyon, bireylerin kendi kültürlerini eğitim çevresi dışında yaşama kabulü gibi sosyal durumlar değişik ülkelerde etnik kökenin eğitime katılımında ve çok etniklilik sürecine geçişte zorluklar çıkmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu zorlukların ilerleyen zamanlarda yapılan karşılaştırmalı ve uygulamalı çalışmalar ile aşmaya çalışıldığı ve çok etniklilikten çokkültürlülüğe geçişin sağlandığı söylenebilir.

Leeman ve Reid (2006:44), nüfusu, çeşitlilik kapsamını, çokkültürlülük ilkelerini ve çokkültürlü/kültürlerarası eğitimin ilke ve uygulamalarını içeren iki durumu ele alarak, Hollanda merkezli Felemenk ülkeleri ile Avustralya'daki çokkültürlü/kültürlerarası eğitim yapılarını açığa kavuşturmak için karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Karşılaştırma, her iki ülkede de göçmen politikalarının olduğu ve bu politikalara bağlı olarak oluşturulan çokkültürlü eğitim ilkelerinde okulun veya sınıfın etnik farklılık seviyesine göre öğretmenlerin bireysel olarak çokkültürlü eğitimin düzeyini ve içeriğini belirlemesi gibi ortak noktaları ve kültürlerarası eğitim boyutunda oluşan uygulama eksiklikleri gibi içerik bağımlı farklılıkları vurgulamaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar, uluslararası eğilimleri takip etmek ve yerel açıklamaların iç yüzünü anlamak için yüksek derecede karşılaştırmalı eğitim teorisinin gerekli olduğuna karar vermişler ve teori ve uygulama ile temellendirilen karşılaştırmalı eğitimin yansıma için itici güç sağlayacağını ve bu sayede yansıtıcı ve dönüştürücü öğretmenler yetişeceğini belirtmişlerdir.

Gorski (2006:47), çokkültürlü eğitim alanında teori ve uygulama arasında bir boşluk olduğunu belirtmiştir. Bu boşluğu doldurmak için ise alanın öncüleri, tipoloji ve anlayışlarını yansıtan basamaklı teoriler ve yaklaşımlar üretmişlerdir. Gorski (2009:47), öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitim uygulamalarına hazırlayabilecek programların oluşturulmasındaki beş yaklaşımı yeniden yorumlamıştır. Ona göre: tutucu olarak yorumladığı yaklaşım (a) "öteki"ni öğretmek; daha liberal bir anlayışa sahip olan (b) kültürel hassasiyet ve hoşgörü ile eğitim ve (c) çokkültürlü yeterlilik ile öğretmek; eleştirel olarak tanımladığı (d) sosyopolitik içerik ile öğretme ve (e) baskınlık karşıtı ve direnç olarak öğretmedir.

Paralel şekilde, Colón-Muñiz, Brady, ve SooHoo (2010:78), öğretmenlik mezunu bireylerin alan uygulamaları ile ilgili görüşlerinden derledikleri çalışmalarında, bireylerin güçlü bir çokkültürlü eğitim algısı geliştirdiklerini, bunu alanda da kullandıklarını ancak bazen kapalı kapılar ardında etkinlikleri uygulamak zorunda kaldıklarını; bunun nedeni olarak da sistematik okul koşullarının zayıflığını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, standardize değerlendirme araçlarının zaman kaybı olarak görüldüğünü belirten katılımcılar, tüm konuları derinlemesine işlemek için zaman sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar sonucu, yazarlar mezunlarına okullardaki direnç ve diğer sorunları çözebilmek için liderlik ve destek grupları oluşturma fikrini savunmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları Gorski'nin çalışmasını (2009:77) desteklemekle beraber, öğretmenlerin yaklaşımlarını kendi seçme özgürlüğünü savunmaktadır.

Sinagatullin (2003:66), çokkültürlü uygulamalar yapabilmek için öncelikle öğretmenlerin bu konularda yeterliliğinin olması gerektiğini savunmuştur. Küresel donanım ve bilgiyi programa aktarabilecek çokkültürlü yeterliliği olan bir öğretmen, öğrencilerinin bugünün idol ve figürlerini öğrenmesi kadar, tarihi önemli olayları ve kişileri de bilmelerinin önemli olduğunu bilmeli ve programını buna göre yeniden yapılandırabilmelidir. Bu şekilde davranarak bir öğretmen, çokkültürlü sosyal bilgiler eğitiminin iki büyük amacına hizmet etmiş olur:

- Öğrencilerin kendi kültürlerinde, makro kültürde ve küresel toplumda başarılı bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için gerekli olan tavır, beceri ve bilgileri kazanmalarına yardımcı olmak;
- Kendi ülkesi için aktif ve yansıtıcı bireyler geliştirirken, bir yandan da bu bireylerin, tüm dünyanın kültürel ve sosyoekonomik yaşamında aktif birer katılımcı olmalarını sağlamaktır.

Hughes, Page ve Ford (2011:87) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan ve düşük sosyo- ekonomik profile sahip on altı ortaokul kaynaştırma öğrencisiyle okuma dersi programlarında kültürel açıdan hassas uygulamaların varlığını, öğrencilerin görüşleriyle saptamışlardır. Sonuçta katılımcılar genel olarak okulun ve arkadaşlarının, onların kültürlerini de öne çıkardığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir kısmı ise, herhangi bir etnik grup ya da ırka nefret duymamakla beraber, okulda ırk gruplarına karşı şiddet ve düşmanlık olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. Çoğu katılımcı, özellikle İspanyol olanlar, arada sırada da olsa kültürel açıdan duyarlı etkinlikler gördüklerinden bahsetmişler; ancak öğretmenleri tarafından ırkları yâda kültürlerinin tanınmamasından da yakınmışlardır. Öğretmenlerin nadiren başka kültürler yâda ırklar hakkında bilgi verdiklerini eklemişlerdir. Hughes ve arkadaşları öğretmenlerin kültürel farklılık üzerine eğitim almaları gerektiğini ve bunu yöneticiler, öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri ve diğer çalışanlar ile birlikte masaya getirerek sorunlara çözüm bulmaları önermişlerdir.

Moore (2008:85) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarını ileriki dönemlerdeki öğretmenlik deneyimi kapsamında, fen bilimleri dersinde kültürel ve dil bakımından farklılıklara hazırlamak için “Kitap Kulübü” stratejisini kullanmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının, ‘fen bilimleri öğretmenleri genel yâda günlük dil ve bilimsel dilin öğrenciler tarafından anlaşılmasından sorumludur’ gerçeğini anladıkları ve “Kitap Kulübü” sayesinde verimli tartışmalarla dilin gücünü fen bilimlerinde nasıl kullanabileceklerini öğrendikleri oraya çıkmıştır. Ancak dil farklılığı ve çeşitliliği ile fen bilimlerini bağlayarak uygulamaya sunmak için, öğretmen adayları açık iletişime [konuşmaya] ihtiyaç duyarlar. Son olarak öğretmen adayları, etkili fen bilimleri öğretmenleri olabilmek için dilin kullanımının ve fen bilimleri dilinin kullanımının gerekli bir güç olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde fen eğitiminde kültürel farklılıkların kullanılmasını savunan Atwater (2010:46) çalışmasında Banks’in dört aşamalı çokkültürlü yaklaşımını, fen bilimleri ders programlarına entegre etmiş ve ardından etnik basmakalıp düşünceleri açıklamak için ırkçılık karşıtı bir program kullanmanın avantajlı olacağını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin işin kolayına kaçmadan, değişik bilim adamları ve buluşları üzerinden kültürel açıdan duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmaları için disiplinlerarası bir öğretmen grubuyla çalışma olanağına sahip olmalarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin yardımcı kaynak arayışını durdurmamaları gerektiğini, çünkü fen bilimleri bilgisine ulaşımın ve uygulamalarının kontrolünün ağırlıklı olarak sosyal, politik ve ekonomik faktörler ile

şekillendiğinin ve öğretmenin bu bilgileri programdan izole etmek yerine, programda kullanması gerektiğinin altını çizmiştir.

Çokkültürlü eğitim programları uygulanırken, teorilerin pratiğe dökülmesi her zaman kolay olmasa da, sadece sözel ve sosyal alanlarda değil, sayısal derslerde de çokkültürlü eğitimin izlerini görme ve ilkelerini bu derslere entegre etme imkânının olduğu yukarıdaki örneklerde görülmüştür.

### **2.2.8 Çokkültürlü okullar**

(Banks, 2008:39)'e göre, çok kültürlü eğitimin beş boyutunu bünyesinde barındıran okulun sekiz özelliği olması gereklidir.

- Resmi işleyiş, cinsiyetler dâhil olmak üzere, etnik ve kültürel grupların yeteneklerini, kültür ve görüş açısını yansıtır.
- Eğitimcilerin öğretim stili, öğrencilerin motive olma, öğrenme ve kültürel varoluşları ile uyumludur.
- Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin anadillerine ve lehçelerine saygı gösterirler.
- Okul faaliyetlerinde, olay ve durumlarda kullanılan kaynaklar kültürel, etnik ve ırksal grupların görüş açısını yansıtır.
- Öğretmen ve okul yöneticileri bütün öğrencilere karşı üst beklenti içinde ve olumlu bir tutum içindedir. Ayrıca öğrencilere karşı olumlu ve ilgili bir tutum gösterirler.
- Okul içinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve materyalleri kültürel bakımdan hassastır ve farklı ırklardaki, kabiliyeti olan öğrenciler belirli bir şekilde ödüllendirilirler.
- Okul kültürü ve örtük program, kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
- Okul danışman öğretmenleri çeşitli ırk, etnik ve sosyal gruba ait olan öğrencilere karşı üst beklenti içindedirler ve öğrencilere iyi birer gelecek sağlamak amacıyla yardım ederler.
- Okulların çok kültürlü eğitimin kıstaslarını uygulayabilmeleri için öğrencilere, demokratik değer, inanç ve davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlamaları gerekmektedir. (Banks, 2008:39)'e göre; bir okul reformu,



aşağıda sıralanan okul değişkenlerini hedeflemelidir:

- Okul çalışanlarının tutumları, algıları, inançları ve eylemleri: Araştırmalara göre, öğretmenler ve yöneticiler, dilsel azınlık öğrencilerine, az gelirli öğrencilere ve beyaz olmayan öğrencilere karşı genelde düşük beklenti içerisindedirler (Gay, 2000:14). Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, öğretmenler ve yöneticiler tüm öğrencilere karşı yüksek beklentilere sahiptirler ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar (Brookover v.d., 1979, Edmonds,1979; Ladson-Billings,1994).
- Resmi eğitim programı ve öğretimde izlenen yol: Çoğu okuldaki öğretim programı, baskın kültürün görüş, etkinlik ve konularını yansıtmaktadır (Banks, 2004:52). Çokkültürlü eğitim dilsel ve sosyal sınıf, ırksal, etnik gruplara ait diğer öğrencilerin görüş açısını gösteren bir eğitim programı düzenler (Banks, 2006; Takaki, 1993).
- Okul tarafından tercih edilen öğrenme, öğretme ve kültürel özellikler: Araştırmalara göre; düşük gelirli ve dilsel azınlık öğrencilerin büyük bir kısmı, çoğu okulda kullanılan öğretim tekniklerinden farklı öğrenme şekillerine, kültürel ve güdüsel özelliklere sahiptirler (Lee, 2008). Bu öğrenciler rekabetçi öğretim tekniğinden ziyade, işbirlikçi teknikle en iyi şekilde öğrenmektedirler (Cohen ve Lotan,1997). Aynı zamanda bu öğrencilerin çoğu, okul kuralları ve öğrenme sonuçları belirgin olduğunda ve beklentiler açıkça belirtildiğinde en iyi şekilde öğrenmektedirler (Delpit, 1995).
- Okulun dilleri ve lehçeleri: Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin okula geldiklerinde kullandıkları farklı dil ve lehçelerine saygı gösterirler ve öğrencilerin ana dillerini ve lehçelerini baskın kültürün dilini öğrenmelerine yardımcı araçlar olarak kullanırlar (Stritikus ve Varghese, 2007:247).
- Öğretim materyalleri: Çoğu önyargı -bazen saklı olarak- kitaplarda ve diğer eğitsel materyallerde bulunur. Bu materyaller çoğu zaman, baskın kültürün dışında kalan azınlıkların, kadınların ve düşük gelirli insanların deneyimlerini yok sayar ve baskın kültür erkeklerinin bakış açıları üzerine yoğunlaşır. Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, eğitsel

materyaller dönüştürülür ve olaylar çeşitli etnik ve kültürel bakış açılarından tasvir edilir (Banks, 2004:85). Öğretmenler ve öğrenciler tüm materyallerdeki önyargı ve varsayımları tanılamak ve çözmek için eğitilirler.

- Değerlendirme ve test etme süreçleri: Toplumda hem insan kabiliyeti hem de zekâ düzeyi rastgele bir dağılım gösterir. Bu nedenle, yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, değerlendirme teknikleri çeşitli kültürel, etnik ve dil gruplarına mensup öğrencilerin, kültürel bakımdan adaletli ve uygun yollar ile değerlendirilmesine olanak sağlar.
- Okul kültürü ve örtük program: Örtük program öğretmenlerin alenen öğretmediği ama bütün öğrencilerin öğrenmeyi sağladığı eğitim programı olarak belirtilmiştir. (Jackson, 1992:55) örtük programı “öğretilmeyen dersler” olarak adlandırır. Okulun kültürel ve etnik çeşitliliğe karşı tutumu, ilan panolarındaki resim çeşitleri, okul çalışanlarının ırksal yapısı ve çeşitli ırksal, etnik, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere yetiştirme, disiplin ve uzaklaştırma açısından yapılan muamelelerdeki adalet gibi, okul kültüründeki birçok gizli yolla yansıtılır. Çokkültürlü eğitim, örtük programın kültürel ve etnik çeşitliliğin değerli olduğu ve takdir edildiği mesajını vermesi için tüm okul ortamını yeniler.
- Danışmanlık programı: Etkili çokkültürlü bir okulda, danışmanlar, çeşitli kültürel, ırksal, etnik ve dil gruplarına ait öğrencilerin etkili kariyer seçimi yapabilmeleri ve bu kariyer seçimlerini sürdürebilmeleri için izleyecekleri yollarda onlara yardımcı olurlar (Sue, 2004:94).

Kültürel duyarlılığa sahip danışmanlar aynı zamanda öğrencilerin, ellerinin yetiştiği yerlerin ötesine ulaşmalarına, hayal etmelerine ve hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Çokkültürlü eğitimciler, yukarıda gösterilen sekiz değişken okul ortamında yenilenip yapılandırıldığında ve çokkültürlü eğitimin boyutları uygulandığında, çeşitli gruplardan ve iki cinsiyetten de öğrencilerin akademik başarılarının artacağına ve tüm gruplardaki öğrencilerin gruplar arası tutum, inanç ve davranışlarının daha demokratik olacağına inanmaktadırlar.

### 2.2.9 Çokkültürlü eğitime türkiye'den bakış

Tüm dünyada birçok ülkede resmi kurumlar ile beraber iş yapan akademisyenler çeşitli alanlarda bilimsel araştırmalar yaparak, çok kültürlü eğitim programları geliştirip, ilkeleri düzenleyip, yeniden uyarlayarak kendi ülkelerine göre özelleştirmektedirler. Türkiye'de henüz bu konuda bilimsel çalışmalar yolun çok başındadır. Çokkültürlülük felsefi ve sosyolojik açıdan çeşitli bilimsel çalışmalarda çalışılmış olmasına rağmen, ortalama elli senedir dünyada sürekli üzerinde çalışılan ve sürekli yenilenen çokkültürlü eğitimin Türkiye'de ilköğretim programına dahil olmasının hala genel boyutta seyrettiği dile getirilebilir. Türkiye'de çokkültürlülük hem sosyolojik boyutuyla kavram olarak çalışılmakta hem de eğitim alanındaki kişilerin görüş ve uygulamaları araştırılmaktadır (Güleç, 2003:96; Seyfi, 2006:54; Yakışır, 2009:115).

Türkiye'de çokkültürlülük yerine uygulamalarına bakıldığında ise, çokkültürlülüğün Türkiye için zor bir süreç olduğu düşünülebilir. Yakışır (2009:115), modern bir olgu olarak görülen çokkültürlülüğün geçmişten günümüze kadar olan sürecini, katkılarını ve sınırlılıklarını araştırmıştır. Kültür, kimlik, çokkültürlülük, dini inanç, modernite ve ulus devletlerin çokkültürlülükle ilişkileri vurgulanarak, günümüz dünyasındaki çokkültürlü yapı örnekleri araştırılmış ve bunlara dayanarak Türkiye'nin Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet sonrası çokkültürlülükle ilişkisi ortaya koyulmuştur. Buna göre, Türkiye'nin tarihi geçmişini miras aldığı ve adı konmamış bir çokkültürlü yapı örneği olarak gösterilebilen Osmanlı Devleti'nde çokkültürlülüğün bir iç politika olarak, bireylerin kendi kültürlerinden kopmadan diğerleriyle bir arada yaşayarak tam anlamıyla çoğulcu bir görüşle farklılıkların korunması olarak uygulandığı aktarılmıştır. Geçmişten gelen büyük bir kültürel mirasa sahip olan Türkiye'nin yine bu nedenle ağır sorumlulukları olduğu, Avrupa Birliği'nin öngördüğü hak ve hürriyetler sayesinde çokkültürlü ve çok dinli bir anlayışı yeniden canlandırdığı söylenmiştir. Sonuç olarak, bir ülkedeki farklı kültür ne denli fazla olursa ve resmi kurumlar bu farklı kültürlerin hak ve hürriyetlerini koruyarak saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaşamalarını sağlarsa, o ülkenin şu anki dünya koşullarında ilerlemesi o denli iyi olacağı görüşüne varılmıştır.

(Aydın, 2012:65), küresel adaleti sağlamak, insanlığın eğitim hakkına izin vermek amacıyla Türkiyedeki çokkültürlü eğitimin yeniden elden geçirilmesi gerektiğini ve çokkültürlü eğitim programlarını Türkiye’de daha iyi konuma getirebilmek için öncelikli olarak çokkültürlü eğitimin iyi tanımlanmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Aydın, Türkiye’deki çokkültürlü eğitimin, farklı bakış açılarından ve artalanlardan gelmiş insanları bir araya toplamaktan veya kültürel duyarsızlık üzerine kurulmuş toplumsal hoşgörüden ziyade, gerçek kültürel etkileşim ve toplumsal bütünleşme anlamına gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre çokkültürlü eğitim programı şunları içermelidir:

- Yeni bir çokkültürlü eğitim programının geliştirilip düzenlenmesi;
- Çokkültürlü öğrenme etkinliklerinin yapılandırılması ve sıralanması için çeşitli yaklaşımların keşfedilmesi;
- Farklı öğrenciler için etkinlik ve materyallerin nasıl seçileceği ve değerlendirileceği öğrenme ve çokkültürlü program içerisindeki geniş kapsamlı kaynakların öğretiminin farkındalığı;
- Diyalog ve kültürlerarası teknikleri birleştirenler de dâhil çeşitli çokkültürlü öğretim yaklaşımlarını kullanan program ve öğrencinin ihtiyaçlarını ve öğrenme tercihlerini belirlemek, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek ve çokkültürlü programın etkinliğini değerlendirmek için kültürel açıdan duyarlı metodların incelenmesi.

Cırık (2008:87), “çokkültürlü eğitimin gelişme sürecini ve eğitim ortamlarına yansımaları araştırmıştır. Cırık, çokkültürlü eğitim uygulamalarının ön koşulunun eğitimde fırsat eşitliği sağlanması olduğu üzerinde durmuştur. Buna göre, değişik kültürlere hitap edebilecek kaynak ve metodlar kullanılmak suretiyle eğitim programları yeniden biçimlendirilerek, uygar kültüre yapılan dikkat çekme kadar tarihi kültüründe dikkate alınması ve öğretmenlerin öğrenme mekanlarında cinsiyet farkı oluşturmayan bir lisan kullanması, bütün öğrenciler için eğitimin adil olması üzerine çalışılması gerektiğini söylemiştir. Bunları gerçekleştirebilmek amacı ise çokkültürlülüğü çok farklı bir tema veya konu olarak programlara entegre etmek yerine, programın ana yapısını çokkültürlü olarak program öğeleri arasında birliktelik sağlayacak biçimde şekillendirilmesinin daha yerinde olacağı konusunu dile getirmiştir.” Cırık

(2008:87) ayrıca, çokkültürlülük düşüncesini ülkenin bütünlüğünü bozacak bir tehdit olarak gören önyargıyı en başta kırmak, bu tür eğitim programlarının hazırlanıp uygulanma süreci için daha faydalı olacağını savunmaktadır.

Açıkalın (2010:117) çalışmasında çokkültürlü ve küresel eğitimi sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek yeni yaklaşımlar olarak belirlemiştir. Buna göre araştırmacı, Türkiye’de az bilinen çokkültürlü ve küresel eğitimin ilkelerini ve gelişimini açıklayarak bu iki yaklaşımın Türkiye ve dünyadaki eğitime yansımalarını tanıtmak amacıyla çalışmasını hazırlamıştır. Araştırmacıya göre, “çokkültürlü eğitim ve taraftarları, bütün öğrencilerin etnik kökenleri, dilleri, ırkları, dinleri, kültürel geçmişleri, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik seviyeleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmadan fırsat eşitliğini barındıran bir okul ve eğitim mekanına sahip olmasının yerinde olacağını savunmaktadır.” Ayrıca öğrencilerimizin geçmişten beri süregelen coğrafik konumumuz sebebiyle ortaya çıkan diplomatik önem ve hızla küreselleşen dünyadan haberdar olması gerektiği, bunun sonucunda da küresel eğitim yaklaşımının Türkiye’deki gerekliliği sonucuna varılmıştır. Çalışmada son olarak, eğitim programlarına bu iki yaklaşımı destekleyecek niteliğe sahip yeni etkinlikler ve kazanımların eklenmesi, buna bağlı olarak öğretmen adayı yetiştirme programlarının da bu iki yaklaşıma göre yeniden düzenlenerek yeni dersler eklenmeli, bu iki yaklaşım hakkında daha çok araştırma ve çalışma yapılması önerilmiştir.

Seyfi (2006:47) çalışmasında, küreselleşme ve kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimlerini ve bu etkilerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeylerini araştırmıştır. Öğretmenlerin, eğitim örgütlerinin küreselleşme ve kültür ilişkisinden etkilenmeleri ve genel olarak kültürel yapımızın, okulların, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkilenme biçimlerine ilişkin algıları üzerine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu farklılıklardan özellikle erkeklerin kadınlara göre kültürel değişime daha fazla ilgi duydukları, lisans ve üstü mezuniyet derecesine sahip bireylerin uygulanan eğitim politikalarına, ön lisans ve altı mezuniyet derecesine sahip bireylere nazaran daha eleştirel bakabildikleri; 6-10 yıl arası öğretmenlik geçmişi olan bireylerin çevre ve okul arasındaki kültürel etkileşimi daha fazla gözlemleyebildikleri ancak bu etkileşimi tanıyabilecek kadar yeterli süre görev yapmadıkları, on bir yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin ise bu yönde

bir etkiye daha az ilgili oldukları sonuçları, bu çalışma için önem arz etmektedir.

Toprak (2008:65), Jojeph G. Ponterotto tarafından 1998 tarihinde geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye çevirerek, güvenilirlik ve geçerliliğini ortaya koymak amacıyla adı geçen ölçeğin Türkçe'ye adaptasyon çalışmasını yapmıştır. Bulgulara göre ülkemizde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime olan tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu belirtilmiş ve çokkültürlü eğitimi programlarında etkin kullanan diğer ülkelerdeki öğretmenler ile kıyaslandığında, bu kavramın pek bilinmediği bir ülkedeki öğretmenlerin beklenenin üzerinde olumlu tutuma sahip oldukları vurgulanmıştır. Ancak çokkültürlü eğitimi sadece etnik farklılıktan kaynaklanan bir eğitim uygulaması olarak görmeleri nedeniyle olumsuz tutum göstermiş olabilecekleri araştırmacı tarafından eklenmiştir. Geçmiş deneyimler nedeniyle Türk toplumunun çokkültürlülük konusunda temel değerleri içselleştirdiği, ancak aynı zamanda bazı uygulamaların karşısında durduğunu belirtilmiştir.

Arslan (2009:45), “çokkültürlü eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin algılarını incelemek amacıyla bir anket geliştirmiştir. Anket sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitimin okullarda Türk Eğitim Sistemi tarafından ihmal edildiği, müfredatların “ilköğretim programlarının” kültürel farkları içermediği, beklenen seviyede bulunmasa da okul müdürü ve öğretmenlerin değişik kültürlere belli bir seviyede saygı göstererek yükümlülüklerini yerine getirmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır.” Ayrıca, resmi olarak çokkültürlü eğitim ilkeleri, Türk eğitim sisteminde yer almamasına rağmen okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı bir çeşit duyarlılıklarının olduğu; buna rağmen müdürlerin, okuldaki çokkültürlü çevre sonucu biçimlenen bir programın önemini ihmal etmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile orta derecede ilgili oldukları ve müdürlerin çokkültürlü eğitim konusunda çabasının onlardan daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Daha genç ve kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle daha yaşlı ve erkek olanlara göre daha ilgili oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki algılarına göre bakanlığın uygulamalarını yansıtan programın en alt seviyede olduğu görülmektedir. Müfredatta işlenen derslerin de uygulamada etnik kültürel bütünleşmeye

kapalı olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları genellendiğinde, Türk Eğitim Sistemi'nin ana bileşenlerinden bir tanesi olan ders programları çokkültürlü eğitim farkındalığına uygun biçimde hazırlanmamasının ve bu ilkelerin programdaki noksanlığının, çağdaş eğitim-öğretim seviyesine ulaşmak için karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde Polat (2009:92) çalışmasında, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine çokkültürlü kişilik analizi uygulamış, genel olarak bireylerin çokkültürlü kişilik özelliklerini taşıdıklarını ve çokkültürlü eğitime yatkın oldukları ancak alt boyutlarda duygusal denge ve duygu yönetimi ile ilgili eğitim almaları gerekliliği vurgulanmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise, bu kişilik algıları, cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısından etkilenmezken; bu algıların öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilenmesidir. Bu sonucun da çokkültürlü kişiliğin eğitim yolu ile geliştirilebileceğinin açık bir kanıtı olarak araştırmamıza katkıda bulunacağını düşünülmektedir.

Korkmaz (2009:66), yetişkin ya da genç yetişkin eğitiminde kullanılan İngilizce dersinde okutulan aynı seviyede üç ders kitabındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine yaptığı yüksek lisans tezinin temel amacını, günümüz ders kitaplarındaki çok kültürlülük öğelerinin dil sınıflarında daha faydalı ortamlar yaratmak amacıyla nasıl sunulduklarını betimlemek olarak belirtmiştir. Bu araştırma çok çarpıcı iki sonuca ulaşmıştır. Birincisi görsellerle desteklenen imgesel metinlerin öğrencilerde çokkültürlülük merakını artıracak ve bu merakı besleyebileceği, ikincisi ise farklı kültürler ile ilgili gerçek bilgilere dayanan metinlerin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği gerçeğidir.

Esen'in (2009:184), "devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim politikaları yokluğunda farklılıkları nasıl idare ettikleri konulu yüksek lisans tezi çalışması çok çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, öğretmenlerin Türkiye'yi bir kültür çeşnisi olarak tanımlamalarına, kendi yaşam görüşleri ile sınıfta yapılan uygulamalar arasında ciddi uçurumlar oluşmaktadır." Bunun sebebi ise Milli Eğitim politikaları ve ders programları ile sınıfta uygulanan dersler arasında farklılığın olmaması gerektiğini söylemişlerdir. Eğitim programlarının konuyla bağlantısında ise görüşme yapılan on beş öğretmenden dokuzu programların farklılıkları görünmez kıldığını, geri kalan altı

öğretmenin ise 2005 yılında kabul edilmiş olan yeni programın farklılıklar üzerine daha duyarlı ve kapsayıcı olduğu görüşüne sahiplerdir. Hiç bir öğretmen farklılıklar ile ilgili sorunları çözebilme becerileri kazandırmayı amaçlayan resmi hizmetiçi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenler hiçbir eğitim almamalarına karşın farklılıkları yönetebilmek adına kendi yöntemlerini geliştirerek farklı öğretmen rollerini ne zaman kullanacaklarını belirlemişlerdir.

(Damgacı ve Aydın, 2013:65)'ın Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin çokkültürlülük üzerine tutumlarını belirledikleri araştırmalarında, akademisyenlerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olan bireylerin davranışlarına karşı, pozitif bakış açısına sahip olduklarına ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki otuz altı farklı etnik yapının beraber yaşaması ile meydana gelen problemlerin tamamının gerçek olduğu ve bu problemlerin çözümlenmesi için, çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesinin gerekliliğinin öğretim görevlilerince de malum olduğu belirtilmiştir.

Tüm yukarıdaki ilgili çalışmalarda da görüldüğü üzere çokkültürlü eğitimin tarihi gelişimi, öğretmen eğitimindeki yeri, ders kitaplarındaki ve programlardaki yeri ve bunları ölçebilmek adına yapılmış çeşitli veri araçları bulunmaktadır. Tüm bu çalışmalar gerek kuramsal, gerek uygulamalarındaki sonuçlar vasıtasıyla Türkiye'nin çokkültürlü eğitim açısından nerede durduğunu farklı çerçevelerden sunmuşlardır. Literatürde yer verilen çalışmaların sonuçlarını özetlemek gerekirse, Türkiye'de Milli Eğitim Politikaları ve güncellenmiş ilköğretim ders programlarının kökeninde çokkültürlü eğitim ilke ve duyarlılığının olmaması, bu sürecin öğretmen, öğrenci ve okul kültürüne dâhil olan bireylerde bazı noksanlıklara sebebiyet verdiği, çok kültürlülük, farklılıklara duyarlılık ve farklılıkların öğretim ve eğitim mekanlarında kullanılması bakımından çeşitli güçlükler ortaya çıkarttığı gözlemlenmiştir.

(Aydın, 2013:55)'a göre; Dünyada yaşayan bireyler hergün birbirine bağlanmayı sürdürürken, çokkültürlü eğitim konusu da ülkede giderek önem kazanan bir eğitim olarak gelişimini sürdürmektedir. Yapılan ayrıntılı literatür taramasında da görüldüğü gibi uygulanan öğretim programları ve öğretmenler,



çokkültürlü bir eğitim ortamının sağlanmasındaki en değerli değişkenlerdir. Bu çalışmada kullanılan devlet ve uluslararası okul programlarında yer alan kazanımlarının ve bu okullarda çalışan öğretmen görüşlerinin çok kültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmiştir.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme/veri toplama araçlarına, uygulamaya ve verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, Avcılar ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin algıları "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile elde edilen verilerin nicel analizi ile saptanmaya çalışılmıştır. Buradan yola çıkarak bu araştırma genel tarama modellerinden "kesit alma modeli"ne göre yapılmıştır. "Kesit alma modelinde gelişim, çeşitli şekillerde gelişmişlik safhalarını temsil ettiği varsayılan birbirinden farklı grupların üzerinde ve bir anda yapılacak gözlemlerle tespit edilmeye çalışılır. Böylece ortaya çıkan sonuçlar adeta aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin devamlılığını yansıttığı varsayılır. Çok sayıda örnek üzerinde çalışma imkanı ve zorunluluğu olduğundan, kesit alma modeli yoluyla bulunan bulguların genellenebilme olasılığı daha yüksektir. Zamanı verimli kullanma etkisi ile de maliyet önemli ölçüde azalmaktadır" (Karasar, 2002:47).

#### **3.2 Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı; ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenler oluşturmuştur.

### 3.3 Arştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örnekleme sadece devlet okulları dâhil edilmiş, özel okullar örneklem dışı tutulmuştur. Bu sınırlılık dilimi olarak 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde, çalışma grubundaki bütün öğretmenlere anket doldurmak yerine, vakit, çalışma açısından ve ekonomik yönden daha tasarruflu olmak amacıyla çalışma evreni içerisinde belli bir örneklem seçilmiştir. Araştırmada, “amaçsal örnekleme” yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. “Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende araştırılan problemle ilgili olarak kendi içinde benzerlik gösteren farklı durumların tespit edilerek çalışmanın bu durumlar üzerinde uygulanmasıdır.” “Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç sınırlı olarak küçük bir örneklem grup oluşturmak ve bu örneklem grup ile araştırılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliklerini azami derecede yansıtmaktır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010:103; Yıldırım ve Şimşek, 2006:81).

Bu amaçla Avcılar ilçesi örneklem kabul edilmiştir. Toplamda on iki okulda kadrolu olarak görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu okullardan altı tanesi ilkokul ve altı tanesi ortaokuldur. Örneklem olarak kullanılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri aşağıdaki şekildedir.

Çizelge 3.1: Öğretmenlerin Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okul Türü	İlkokul	129	39,3
	Ortaokul	199	60,7
	Toplam	328	100,0
Cinsiyet	Kadın	188	57,3
	Erkek	140	42,7
	Toplam	328	100,0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	18	5,5
	Lisans	283	86,3
	Yüksek Lisans	27	8,2
	Toplam	328	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	83	25,3
	6-10 Yıl	89	27,1
	11-15 Yıl	77	23,5
	16-20 Yıl	46	14,0
	21-25 Yıl	11	3,4
	26 ve üstü Yıl	22	6,7
	Toplam	328	100,0

Öğretmenler “okul türü” değişkenine göre 129'u (%39,3) ilkokul, 199'u (%60,7) ortaokul olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “cinsiyet” değişkenine göre 188'i (%57,3) kadın, 140'ı (%42,7) erkek olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “öğrenim düzeyi” değişkenine göre 18'i (%5,5) ön lisans, 283'ü (%86,3) lisans, 27'si (%8,2) yüksek lisans olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “mesleki kıdem” değişkenine göre 83'ü (%25,3) 1-5 yıl, 89'u (%27,1) 6-10 yıl, 77'si (%23,5) 11-15 yıl, 46'sı (%14,0) 16-20 yıl, 11'i (%3,4) 21-25 yıl, 22'si (%6,7) 26 ve üstü yıl olarak dağıldığı görülmektedir.

**Çizelge 3.2:** Okulların Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)	
Okul	Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu	50	15,2	
	Mehmetçik İlkokulu	25	7,6	
	Şehit Beşir Balcıoğlu Ortaokulu	28	8,5	
	Ambarlı İlkokulu	25	7,6	
	Mev. Nihat Çandarlı Ortaokulu	50	15,2	
	Firuzköy İlkokulu	20	6,1	
	İnönü Ortaokulu	32	9,8	
	Ali Karay Ortaokulu	8	2,4	
	Güngör Tekiner Ortaokulu	23	7,0	
	Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu	18	5,5	
	İbb.seyit Onbaşı İlkokulu	41	12,5	
	Alsancak İlkokulu	8	2,4	
	Toplam		328	100,0

Öğretmenler okul değişkenine göre 50'si (%15,2) Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu, 25'i (%7,6) Mehmetçik İlkokulu, 28'i (%8,5) Şehit Beşir Balcıoğlu Ortaokulu, 25'i (%7,6) Ambarlı İlkokulu, 50'si (%15,2) Mev. Nihat Çandarlı Ortaokulu, 20'si (%6,1) Firuzköy İlkokulu, 32'si (%9,8) İnönü Ortaokulu, 8'i (%2,4) Ali Karay Ortaokulu, 23'ü (%7,0) Güngör Tekiner Ortaokulu, 18'i (%5,5) Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu, 41'i (%12,5) İBB.Seyit Onbaşı İlkokulu, 8'i (%2,4) Alsancak İlkokulu olarak dağıldığı görülmektedir.

### 3.4 Veri Toplama Aracı

#### 3.4.1 Öğretmen kişisel bilgi formu

Bu bilgi formu ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul adları, cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri ve öğrenim düzeyleri saptanmıştır.

### **3.4.2 Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ).**

Araştırma verileri (Başbay ve Kağnıcı, 2011) tarafından geliştirilen "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" (ÇYAÖ) ile elde edilmiştir (Ek-1). Ölçme aracının araştırmada kullanılabilmesi amacıyla birinci yazardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-2).

### **3.4.3 ÇYAÖ'nün Özellikleri**

“Çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek için; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Farkındalık boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilgi boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük bilgi düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde (madde no: 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Yüksek puan, çok kültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Beceri boyutu ise öğretmenlerin çok kültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Toplam ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Ölçekte bulunan toplam 10 madde (madde no: 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 34) çok kültürlülüğe ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır. Ölçek, tamamen katılıyorumdan (5) kesinlikle katılmıyorum (1) doğru beşli dereceleme olarak düzenlenmiştir” (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

### **3.4.4 ÇYAÖ'nün Geçerlik Çalışması**

“Ölçeğin geçerlik çalışması, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile yapılmıştır (n=309). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci alt boyut, faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. İkinci alt boyut, faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur.

Üçüncü alt boyut ise faktör yükü .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 43.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 30.01 'ini açıklamakta olup, sınıf içi ve dışında bir öğretmenin çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Beceri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın yüzde 7.98'ini açıklamakta olup, öğretmenin farklı kültürel yapılara yönelik vaziyet alışını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 5.87'sini açıklamakta olup, öğretmenin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve "Bilgi" olarak adlandırılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, farkındalık faktörü ile bilgi faktörü arasında .41; farkındalık faktörü ile beceri faktörü arasında .66; bilgi faktörü ile beceri faktörü arasında ise .57 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, faktörlerin birbirleri ile  $p < .01$  düzeyinde olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile kontrol edilmiştir. DFA sonucunda modelin uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ki-kare= 1932.01; ki-kare/serbestlik derecesi = 2.54, ölçüt: 2.5; NNFI = 0.95, ölçüt: >0.95; NFI = 0.92, ölçüt: >0.90; CFI = 0.95, ölçüt: >0.95; RMSEA = 0.07, ölçüt: <0.08. Değerler incelendiğinde, farkındalık, bilgi ve beceri faktörlerinin çok kültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular, modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğuna ve AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığına işaret etmiştir” (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

#### **3.4.5 ÇYAÖ'nün Güvenirlik Çalışması**

“Ölçeğin 41 maddesinin güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. "Beceri" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85 ve "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, bu ölçeğin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir” (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 3.3: Güvenirlilik Katsayıları**

	<b>Crombach Alpha</b>
<b>Farkındalık Boyutu (16 Madde)</b> 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,18, 20, 21,24, 27	<b>0,848</b>
<b>Beceri Boyutu (16 Madde)</b> 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38	<b>0,849</b>
<b>Bilgi Boyutu (9 Madde)</b> 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41	<b>0,894</b>
<b>Ölçek Genel</b>	<b>0,937</b>

### **3.4.6 Veri Toplama Aracı'nın Uygulanması**

Araştırmada Ölçme aracının örneklem gruba uygulanabilmesi için gerekli izin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile İstanbul Valiliği'nden 11/03/2015 tarih ve 59090411/20/2703718 sayılı onayla alınmıştır (Ek-3). İzin onayı alınan Ölçme aracı örneklem gruba araştırmacı tarafından 2014-2015 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracının doldurulmasına geçilmeden önce araştırmanın amacı, önemi ve ölçme aracının özellikleri ile ilgili olarak ölçme aracını dolduracak olan öğretmenlere gerekli bilgilendirme araştırmacı tarafından verilmiştir. Ölçeğin gösterge çizelgesi, maddelerin nasıl cevaplanacağı ve belirtilen izin dışında bu verilerin herhangi bir yerde kullanılmayacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından yaklaşık olarak 15-20 dakikada tamamlanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılması yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılması durumunda t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Tek yönlü (One way) Anova testi uygulanmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümüne ulaşmak amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan ölçek yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda toplanan bulgular bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

**Çizelge 4.1: Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri**

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okul Türü	İlkokul	129	39,3
	Ortaokul	199	60,7
	Toplam	328	100,0
Cinsiyet	Kadın	188	57,3
	Erkek	140	42,7
	Toplam	328	100,0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	18	5,5
	Lisans	283	86,3
	Yüksek Lisans	27	8,2
	Toplam	328	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	83	25,3
	6-10 Yıl	89	27,1
	11-15 Yıl	77	23,5
	16-20 Yıl	46	14,0
	21-25 Yıl	11	3,4
	26 ve üstü Yıl	22	6,7
	Toplam	328	100,0

Öğretmenler “okul türü” değişkenine göre 129'u (%39,3) ilkokul, 199'u (%60,7) ortaokul olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “cinsiyet” değişkenine göre 188'i (%57,3) kadın, 140'ı (%42,7) erkek olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “öğrenim düzeyi” değişkenine göre 18'i (%5,5) ön lisans, 283'ü (%86,3) lisans, 27'si (%8,2) yüksek lisans olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenler “mesleki kıdem” değişkenine göre 83'ü (%25,3) 1-5 yıl, 89'u (%27,1) 6-10 yıl, 77'si (%23,5) 11-15 yıl, 46'sı (%14,0) 16-20 yıl, 11'i (%3,4) 21-25 yıl, 22'si (%6,7) 26 ve üstü yıl olarak dağıldığı görülmektedir.



**Çizelge 4.2: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları**

	N	Ort	Ss	Min.	Maks.	Ölçek Min-Maks.
Farkındalık	328	65,049	9,998	17,000	80,000	16-80
Beceri	328	59,262	9,952	24,000	80,000	16-80
Bilgi	328	33,781	6,499	11,000	45,000	9-45
Çok Kültürlü Yeterlik Algısı	328	158,092	23,940	52,000	205,000	41-205

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına göre “farkındalık” düzeyi **Çok yüksek** ( $65,049 \pm 9,998$ ); “beceri” düzeyi **Yüksek** ( $59,262 \pm 9,952$ ); “bilgi” düzeyi **Yüksek** ( $33,781 \pm 6,499$ ); “çok kültürlü yeterlik algısı” düzeyi **Yüksek** ( $158,092 \pm 23,940$ ) olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarıyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6’da belirtilmiştir.

**Çizelge 4.3: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları**

	Kesinlikle Katılmıyorum.		Katılmıyorum.		Kısmen Katılmıyorum.		Katılıyorum.		Tamamen Katılıyorum.		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
(t) Farklı Kültürlere Has Davranış, Değer ve Tutumları Yadırgarım	16	4,9	12	3,7	30	9,1	78	23,8	192	58,5	4,274	1,091
(t) Farklı Kültürlere Mensup Öğrencilerle İletişim Halinde Olmanın Rahatsızlık Verdiğini Düşünürüm	5	1,5	10	3,0	20	6,1	84	25,6	209	63,7	4,470	0,860
Öğrenme ve Öğretme Sürecini Farklı Kültürleri İçerecek Yapıda Oluşturmaya Özen Gösteririm	24	7,3	28	8,5	75	22,9	116	35,4	85	25,9	3,640	1,167
Her Kültürün, Korunması Gereken Bir Saygınlığı Olduğuna İnanırım	32	9,8	17	5,2	21	6,4	87	26,5	171	52,1	4,061	1,293
(t) Sınıf Ortamında Yürütülen Tartışmalarda Kültürel Farklılıkların Ortaya Çıkmasını Engellerim	56	17,1	68	20,7	44	13,4	69	21,0	91	27,7	3,217	1,473
Yeni Bilgileri Öğrencilerimin Kültürel Özelliklerini Dikkate Alarak Sunarım	19	5,8	29	8,8	73	22,3	122	37,2	85	25,9	3,686	1,123
Öğrencilerimi Derste Kendi Kültürlerinden Örnekler Vermeleri için Cesaretlendiririm	16	4,9	17	5,2	44	13,4	130	39,6	121	36,9	3,985	1,074
Her Kültürün Kendini Geliştirebilmesi için Desteklenmesi Gerekliğine inanırım	15	4,6	22	6,7	37	11,3	104	31,7	150	45,7	4,073	1,117
(t) Etnik Farklılıkların Dile Getirilmesinden Rahatsızlık Duyarım	38	11,6	45	13,7	41	12,5	72	22,0	132	40,2	3,656	1,416
Farklı Cinsel Tercihlere Hoşgörülü Davranılması Gerektiğini Düşünürüm	37	11,3	39	11,9	65	19,8	88	26,8	99	30,2	3,527	1,332
(t) Sınıf Ortamında Farklı İdeolojik Görüşlerin Dile Getirilmesini Engellerim	56	17,1	57	17,4	77	23,5	65	19,8	73	22,3	3,128	1,391
(t) Bireylerin Farklı İnançlara Sahip Olmasını Garipserim	8	2,4	17	5,2	21	6,4	72	22,0	210	64,0	4,399	0,987
(t) Benzer Kültürel Geçmişe Sahip Olan Öğrencilerden Oluşan Bir Sınıf Ortamında Ders Vermeyi Tercih Ederim	29	8,8	47	14,3	81	24,7	92	28,0	79	24,1	3,442	1,245

**Çizelge 4.3:** (devam) Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum.		Katılmıyorum.		Kısmen Katılmıyorum.		Katılıyorum.		Tamamen Katılıyorum.			
(t) Farklı Kültürlerin Yaşatılması Görüşünün Altında Art Niyet Ararım	7	2,1	19	5,8	30	9,1	90	27,4	182	55,5	4,284	0,996
Bizi Değerli Yapanın Farklılıklarımız Olduğuna İnanırım	17	5,2	17	5,2	24	7,3	92	28,0	178	54,3	4,210	1,118
(t) Çokkültürlü Eğitim Ortamının Oluşturulmasının Toplumun Parçalanmasına Neden Olacağına İnanırım	27	8,2	30	9,1	49	14,9	86	26,2	136	41,5	3,835	1,284
Eğitim Ortamında Kültürel Farklılıkları Dikkate Alan Programları Desteklerim	13	4,0	41	12,5	61	18,6	94	28,7	119	36,3	3,808	1,172
Farklı Kültürleri Tanımamın, Farklı Seçenekleri Görmeye Yardımcı Olduğuna İnanırım	8	2,4	17	5,2	41	12,5	110	33,5	152	46,3	4,162	0,996
Ders İşlerken Örneklerimi Farklı Kültürlere Yönelik Vermeye Özen Gösteririm	6	1,8	28	8,5	80	24,4	119	36,3	95	29,0	3,820	1,005
Değer, İnanç veya Yaşam Biçimindeki Çeşitliliğin, İnsan Olmanın Ayrılmaz Bir Parçası Olduğuna İnanırım	10	3,0	19	5,8	25	7,6	102	31,1	172	52,4	4,241	1,026
Bireylerin İnançlarını Seçme Konusunda Özgür Olması Gerektiğine İnanırım	10	3,0	13	4,0	29	8,8	76	23,2	200	61,0	4,351	1,006
Grup Çalışmalarında Farklı Kültürlerden Gelen Bireylerin Birlikte Çalışmalarını Desteklerim	8	2,4	20	6,1	33	10,1	116	35,4	151	46,0	4,165	1,000
Farklı Etnik Kökene Sahip Öğrencilerimin Düşüncelerini İfade Etmeleri için Ortam Yaratırım	3	0,9	21	6,4	61	18,6	113	34,5	130	39,6	4,055	0,959
Her Kültürün Kendi Değer ve Normlarına Göre Değerlendirilmesi Gerektiğine İnanırım	5	1,5	20	6,1	52	15,9	129	39,3	122	37,2	4,046	0,955
Kendi Kültürel Geçmişimi Sorgularım	32	9,8	35	10,7	72	22,0	106	32,3	83	25,3	3,527	1,249
Çok Kültürlü Bir Eğitim Ortamını Desteklerim	15	4,6	28	8,5	49	14,9	114	34,8	122	37,2	3,915	1,127
Öğrencilerimin Kültürel Açından Birbirlerinden üstün ya da Zayıf Olmadıklarını Düşünürüm	17	5,2	29	8,8	45	13,7	77	23,5	160	48,8	4,018	1,204
İçinde Bulduğum Grubun Kültürel Dinamiklerini Öğrenmeye Özen Gösteririm	9	2,7	12	3,7	39	11,9	151	46,0	117	35,7	4,082	0,930
Öğrencilerimin Kültürel Özellikleri Hakkında Bilgi Sahibiyim	6	1,8	22	6,7	98	29,9	135	41,2	67	20,4	3,717	0,926
Farklı Cinsel Yönelimler Konusunda Bilgi Sahibiyim	13	4,0	40	12,2	105	32,0	110	33,5	60	18,3	3,500	1,049
Derslerimde Öğrencilerimin Değer Yargılarını Dikkate Almaya Çalışırım	5	1,5	14	4,3	47	14,3	131	39,9	131	39,9	4,125	0,915
Türkiyedeki Etnik Kökenler Hakkında Bilgi Sahibiyim	8	2,4	20	6,1	92	28,0	124	37,8	84	25,6	3,781	0,977
Öğrencilerin Kendi Kültürel Değerlerini Sınıf Ortamına Taşmalarını Sağlarım	7	2,1	27	8,2	128	39,0	111	33,8	55	16,8	3,549	0,937
(t) Sınıf Ortamında Kendi Kültürel Kimliğimi Öğrencilerimle Paylaşmaktan Kaçınırım	44	13,4	61	18,6	91	27,7	67	20,4	65	19,8	3,146	1,305
Farklı Kültürleri Tanımak İçin Araştırmalar Yaparım	8	2,4	23	7,0	95	29,0	117	35,7	85	25,9	3,756	0,996
Kültürel Kökenim Hakkında Bilgi Sahibiyim	9	2,7	15	4,6	43	13,1	135	41,2	126	38,4	4,079	0,970
Farklı Kültürlere Mensup Öğrencilere Nasıl Yaklaşılması Gerektiğini Bilirim	4	1,2	18	5,5	94	28,7	131	39,9	81	24,7	3,814	0,911

**Çizelge 4.3:** (devam) Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum.		Katılmıyorum.		Kısmen Katılıyorum.		Katılıyorum.		Tamamen Katılıyorum.			
Öğrencilerimin Kültürleri Hakkında Bilgi Sahibi Olarak Öğretimi Yeniden Tasarlarım	9	2,7	38	11,6	136	41,5	98	29,9	47	14,3	3,415	0,964
Farklı Dini İnançlar Hakkında Bilgi Sahibiyim	3	0,9	16	4,9	86	26,2	131	39,9	92	28,0	3,893	0,901
Farklı İdeolojik Görüşlerin Temel Dayanaklarını Araştırırım	8	2,4	28	8,5	111	33,8	102	31,1	79	24,1	3,659	1,013
Öğrencilerimin Düşüncelerindeki Farklılıkların Altındaki Nedenleri Araştırırım	19	5,8	24	7,3	102	31,1	113	34,5	70	21,3	3,582	1,081

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarıyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

“(t) Farklı Kültürlere Has Davranış, Değer Ve Tutumları Yadırgarım” ifadesine öğretmenlerin , %4,9'u (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %3,7'si (n=12) katılmıyorum, %9,1'i (n=30) kısmen katılıyorum, %23,8'i (n=78) katılıyorum, %58,5'i (n=192) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım” ifadesine çok yüksek ( $4,274 \pm 1,091$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) Farklı Kültürlere Mensup Öğrencilerle İletişim Halinde Olmanın Rahatsızlık Verdiğini Düşünürüm” ifadesine öğretmenlerin , %1,5'i (n=5) kesinlikle katılmıyorum, %3,0'ı (n=10) katılmıyorum, %6,1'i (n=20) kısmen katılıyorum, %25,6'sı (n=84) katılıyorum, %63,7'si (n=209) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm” ifadesine çok yüksek ( $4,470 \pm 0,860$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Öğrenme Ve Öğretme Sürecini Farklı Kültürleri İçerecek Yapıda Oluşturmaya Özen Gösteririm” ifadesine öğretmenlerin , %7,3'ü (n=24) kesinlikle katılmıyorum, %8,5'i (n=28) katılmıyorum, %22,9'u (n=75) kısmen katılıyorum, %35,4'ü (n=116) katılıyorum, %25,9'u (n=85) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm” ifadesine yüksek ( $3,640 \pm 1,167$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

*“Her Kültürün, Korunması Gereken Bir Saygınlığı Olduğuna İnanırım”* ifadesine öğretmenlerin , %9,8'i (n=32) kesinlikle katılmıyorum, %5,2'si (n=17) katılmıyorum, %6,4'ü (n=21) kısmen katılıyorum, %26,5'i (n=87) katılıyorum, %52,1'i (n=171) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım” ifadesine yüksek (4,061 ± 1,293) düzeyde katılımı görülmüştür.

*“(t) Sınıf Ortamında Yürütülen Tartışmalarda Kültürel Farklılıkların Ortaya Çıkmasını Engellerim”* ifadesine öğretmenlerin , %17,1'i (n=56) kesinlikle katılmıyorum, %20,7'si (n=68) katılmıyorum, %13,4'ü (n=44) kısmen katılıyorum, %21,0'ı (n=69) katılıyorum, %27,7'si (n=91) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim” ifadesine orta (3,217 ± 1,473) düzeyde katılımı görülmüştür.

*“Yeni Bilgileri Öğrencilerimin Kültürel Özelliklerini Dikkate Alarak Sunarım”* ifadesine öğretmenlerin , %5,8'i (n=19) kesinlikle katılmıyorum, %8,8'i (n=29) katılmıyorum, %22,3'ü (n=73) kısmen katılıyorum, %37,2'si (n=122) katılıyorum, %25,9'u (n=85) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım” ifadesine yüksek (3,686 ± 1,123) düzeyde katılımı görülmüştür.

*“Öğrencilerimi Derste Kendi Kültürlerinden Örnekler Vermeleri İçin Cesaretlendiririm”* ifadesine öğretmenlerin , %4,9'u (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %5,2'si (n=17) katılmıyorum, %13,4'ü (n=44) kısmen katılıyorum, %39,6'sı (n=130) katılıyorum, %36,9'u (n=121) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm” ifadesine yüksek (3,985 ± 1,074) düzeyde katılımı görülmüştür.

*“Her Kültürün Kendini Geliştirebilmesi İçin Desteklenmesi Gerekliliğine İnanırım”* ifadesine öğretmenlerin , %4,6'sı (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %6,7'si (n=22) katılmıyorum, %11,3'ü (n=37) kısmen katılıyorum, %31,7'si (n=104) katılıyorum, %45,7'si (n=150) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi

gerekliliğine inanırım” ifadesine yüksek ( $4,073 \pm 1,117$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) *Etnik Farklılıkların Dile Getirilmesinden Rahatsızlık Duyarım*” ifadesine öğretmenlerin , %11,6'sı (n=38) kesinlikle katılmıyorum, %13,7'si (n=45) katılmıyorum, %12,5'i (n=41) kısmen katılıyorum, %22,0'ı (n=72) katılıyorum, %40,2'si (n=132) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım” ifadesine yüksek ( $3,656 \pm 1,416$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) *Farklı Cinsel Tercihlere Hoşgörülü Davranılması Gerektiğini Düşünürüm*” ifadesine öğretmenlerin , %11,3'ü (n=37) kesinlikle katılmıyorum, %11,9'u (n=39) katılmıyorum, %19,8'i (n=65) kısmen katılıyorum, %26,8'i (n=88) katılıyorum, %30,2'si (n=99) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm” ifadesine yüksek ( $3,527 \pm 1,332$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) *Sınıf Ortamında Farklı İdeolojik Görüşlerin Dile Getirilmesini Engellerim*” ifadesine öğretmenlerin , %17,1'i (n=56) kesinlikle katılmıyorum, %17,4'ü (n=57) katılmıyorum, %23,5'i (n=77) kısmen katılıyorum, %19,8'i (n=65) katılıyorum, %22,3'ü (n=73) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim” ifadesine orta ( $3,128 \pm 1,391$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) *Bireylerin Farklı İnançlara Sahip Olmasını Garipserim*” ifadesine öğretmenlerin , %2,4'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %5,2'si (n=17) katılmıyorum, %6,4'ü (n=21) kısmen katılıyorum, %22,0'ı (n=72) katılıyorum, %64,0'ı (n=210) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim” ifadesine çok yüksek ( $4,399 \pm 0,987$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) *Benzer Kültürel Geçmişe Sahip Olan Öğrencilerden Oluşan Bir Sınıf Ortamında Ders Vermeyi Tercih Ederim*” ifadesine öğretmenlerin , %8,8'i (n=29) kesinlikle katılmıyorum, %14,3'ü (n=47) katılmıyorum, %24,7'si (n=81) kısmen katılıyorum, %28,0'ı (n=92) katılıyorum, %24,1'i (n=79) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) benzer kültürel geçmişe

sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim” ifadesine yüksek ( $3,442 \pm 1,245$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) Farklı Kültürlerin Yaşatılması Görüşünün Altında Art Niyet Ararım” ifadesine öğretmenlerin , %2,1'i (n=7) kesinlikle katılmıyorum, %5,8'i (n=19) katılmıyorum, %9,1'i (n=30) kısmen katılıyorum, %27,4'ü (n=90) katılıyorum, %55,5'i (n=182) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım” ifadesine çok yüksek ( $4,284 \pm 0,996$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Bizi Değerli Yapanın Farklılıklarımız Olduğuna İnanırım” ifadesine öğretmenlerin , %5,2'si (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %5,2'si (n=17) katılmıyorum, %7,3'ü (n=24) kısmen katılıyorum, %28,0'ı (n=92) katılıyorum, %54,3'ü (n=178) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım” ifadesine çok yüksek ( $4,210 \pm 1,118$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) Çokkültürlü Eğitim Ortamının Oluşturulmasının Toplumun Parçalanmasına Neden Olacağına İnanırım” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=27) kesinlikle katılmıyorum, %9,1'i (n=30) katılmıyorum, %14,9'u (n=49) kısmen katılıyorum, %26,2'si (n=86) katılıyorum, %41,5'i (n=136) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım” ifadesine yüksek ( $3,835 \pm 1,284$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Eğitim Ortamında Kültürel Farklılıkları Dikkate Alan Programları Desteklerim” ifadesine öğretmenlerin , %4,0'ı (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %12,5'i (n=41) katılmıyorum, %18,6'sı (n=61) kısmen katılıyorum, %28,7'si (n=94) katılıyorum, %36,3'ü (n=119) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim” ifadesine yüksek ( $3,808 \pm 1,172$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Farklı Kültürleri Tanımanın, Farklı Seçenekleri Görmeye Yardımcı Olduğuna İnanırım” ifadesine öğretmenlerin , %2,4'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %5,2'si (n=17) katılmıyorum, %12,5'i (n=41) kısmen katılıyorum, %33,5'i (n=110) katılıyorum, %46,3'ü (n=152) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı

olduğuna inanırım” ifadesine yüksek (4,162 ± 0,996) düzeyde katılımı görölmüştür.

“*Ders İşlerken Örneklerimi Farklı Kültürlere Yönelik Vermeye Özen Gösteririm*” ifadesine öğretmenlerin , %1,8'i (n=6) kesinlikle katılmıyorum, %8,5'i (n=28) katılmıyorum, %24,4'ü (n=80) kısmen katılıyorum, %36,3'ü (n=119) katılıyorum, %29,0'ı (n=95) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm” ifadesine yüksek (3,820 ± 1,005) düzeyde katılımı görölmüştür.

“*Değer, İnanç Veya Yaşam Biçimindeki Çeşitliliğin, İnsan Olmanın Ayrılmaz Bir Parçası Olduğuna İnanırım*” ifadesine öğretmenlerin , %3,0'ı (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %5,8'i (n=19) katılmıyorum, %7,6'sı (n=25) kısmen katılıyorum, %31,1'i (n=102) katılıyorum, %52,4'ü (n=172) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım” ifadesine çok yüksek (4,241 ± 1,026) düzeyde katılımı görölmüştür.

“*Bireylerin İnançlarını Seçme Konusunda Özgür Olması Gerektiğine İnanırım*” ifadesine öğretmenlerin , %3,0'ı (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %4,0'ı (n=13) katılmıyorum, %8,8'i (n=29) kısmen katılıyorum, %23,2'si (n=76) katılıyorum, %61,0'ı (n=200) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım” ifadesine çok yüksek (4,351 ± 1,006) düzeyde katılımı görölmüştür.

“*Grup Çalışmalarında Farklı Kültürlerden Gelen Bireylerin Birlikte Çalışmalarını Desteklerim*” ifadesine öğretmenlerin , %2,4'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %6,1'i (n=20) katılmıyorum, %10,1'i (n=33) kısmen katılıyorum, %35,4'ü (n=116) katılıyorum, %46,0'ı (n=151) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim” ifadesine yüksek (4,165 ± 1,000) düzeyde katılımı görölmüştür.

“*Farklı Etnik Kökene Sahip Öğrencilerimin Düşüncelerini İfade Etmeleri İçin Ortam Yaratırım*” ifadesine öğretmenlerin , %0,9'u (n=3) kesinlikle katılmıyorum, %6,4'ü (n=21) katılmıyorum, %18,6'sı (n=61) kısmen katılıyorum, %34,5'i (n=113) katılıyorum, %39,6'sı (n=130) tamamen

katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım” ifadesine yüksek ( $4,055 \pm 0,959$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Her Kültürün Kendi Değer Ve Normlarına Göre Değerlendirilmesi Gerektiğine İnanırım*” ifadesine öğretmenlerin , %1,5'i (n=5) kesinlikle katılmıyorum, %6,1'i (n=20) katılmıyorum, %15,9'u (n=52) kısmen katılıyorum, %39,3'ü (n=129) katılıyorum, %37,2'si (n=122) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım” ifadesine yüksek ( $4,046 \pm 0,955$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Kendi Kültürel Geçmişimi Sorgularım*” ifadesine öğretmenlerin , %9,8'i (n=32) kesinlikle katılmıyorum, %10,7'si (n=35) katılmıyorum, %22,0'ı (n=72) kısmen katılıyorum, %32,3'ü (n=106) katılıyorum, %25,3'ü (n=83) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “kendi kültürel geçmişimi sorgularım” ifadesine yüksek ( $3,527 \pm 1,249$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Çok Kültürlü Bir Eğitim Ortamını Desteklerim*” ifadesine öğretmenlerin , %4,6'sı (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %8,5'i (n=28) katılmıyorum, %14,9'u (n=49) kısmen katılıyorum, %34,8'i (n=114) katılıyorum, %37,2'si (n=122) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim” ifadesine yüksek ( $3,915 \pm 1,127$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Öğrencilerimin Kültürel Açından Birbirlerinden üstün Ya Da Zayıf Olmadıklarını Düşünürüm*” ifadesine öğretmenlerin , %5,2'si (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %8,8'i (n=29) katılmıyorum, %13,7'si (n=45) kısmen katılıyorum, %23,5'i (n=77) katılıyorum, %48,8'i (n=160) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm” ifadesine yüksek ( $4,018 \pm 1,204$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*İçinde Bulduğum Grubun Kültürel Dinamiklerini Öğrenmeye Özen Gösteririm*” ifadesine öğretmenlerin , %2,7'si (n=9) kesinlikle katılmıyorum, %3,7'si (n=12) katılmıyorum, %11,9'u (n=39) kısmen katılıyorum, %46,0'ı (n=151) katılıyorum, %35,7'si (n=117) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir.



Öğretmenlerin “içinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm” ifadesine yüksek ( $4,082 \pm 0,930$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Öğrencilerimin Kültürel Özellikleri Hakkında Bilgi Sahibiyim*” ifadesine öğretmenlerin , %1,8'i (n=6) kesinlikle katılmıyorum, %6,7'si (n=22) katılmıyorum, %29,9'u (n=98) kısmen katılıyorum, %41,2'si (n=135) katılıyorum, %20,4'ü (n=67) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim” ifadesine yüksek ( $3,717 \pm 0,926$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Farklı Cinsel Yönelimler Konusunda Bilgi Sahibiyim*” ifadesine öğretmenlerin , %4,0'ı (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %12,2'si (n=40) katılmıyorum, %32,0'ı (n=105) kısmen katılıyorum, %33,5'i (n=110) katılıyorum, %18,3'ü (n=60) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim” ifadesine yüksek ( $3,500 \pm 1,049$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Derslerimde Öğrencilerimin Değer Yargılarını Dikkate Almaya Çalışırım*” ifadesine öğretmenlerin , %1,5'i (n=5) kesinlikle katılmıyorum, %4,3'ü (n=14) katılmıyorum, %14,3'ü (n=47) kısmen katılıyorum, %39,9'u (n=131) katılıyorum, %39,9'u (n=131) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım” ifadesine yüksek ( $4,125 \pm 0,915$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Türkiyedeki Etnik Kökenler Hakkında Bilgi Sahibiyim*” ifadesine öğretmenlerin , %2,4'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %6,1'i (n=20) katılmıyorum, %28,0'ı (n=92) kısmen katılıyorum, %37,8'i (n=124) katılıyorum, %25,6'sı (n=84) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “türkiyedeki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim” ifadesine yüksek ( $3,781 \pm 0,977$ ) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Öğrencilerin Kendi Kültürel Değerlerini Sınıf Ortamına Taşımalarını Sağlarım*” ifadesine öğretmenlerin , %2,1'i (n=7) kesinlikle katılmıyorum, %8,2'si (n=27) katılmıyorum, %39,0'ı (n=128) kısmen katılıyorum, %33,8'i (n=111) katılıyorum, %16,8'i (n=55) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına

taşımalarını sağlarım” ifadesine yüksek (3,549 ± 0,937) düzeyde katılımı görülmüştür.

“(t) Sınıf Ortamında Kendi Kültürel Kimliğimi Öğrencilerimle Paylaşmaktan Kaçınırım” ifadesine öğretmenlerin , %13,4’ü (n=44) kesinlikle katılmıyorum, %18,6’sı (n=61) katılmıyorum, %27,7’si (n=91) kısmen katılıyorum, %20,4’ü (n=67) katılıyorum, %19,8’i (n=65) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “(t) sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım” ifadesine orta (3,146 ± 1,305) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Farklı Kültürleri Tanımak İçin Araştırmalar Yaparım” ifadesine öğretmenlerin , %2,4’ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %7,0’ı (n=23) katılmıyorum, %29,0’ı (n=95) kısmen katılıyorum, %35,7’si (n=117) katılıyorum, %25,9’u (n=85) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım” ifadesine yüksek (3,756 ± 0,996) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Kültürel Kökenim Hakkında Bilgi Sahibiyim” ifadesine öğretmenlerin , %2,7’si (n=9) kesinlikle katılmıyorum, %4,6’sı (n=15) katılmıyorum, %13,1’i (n=43) kısmen katılıyorum, %41,2’si (n=135) katılıyorum, %38,4’ü (n=126) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim” ifadesine yüksek (4,079 ± 0,970) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Farklı Kültürlere Mensup Öğrencilere Nasıl Yaklaşılması Gerektiğini Bilirim” ifadesine öğretmenlerin , %1,2’si (n=4) kesinlikle katılmıyorum, %5,5’i (n=18) katılmıyorum, %28,7’si (n=94) kısmen katılıyorum, %39,9’u (n=131) katılıyorum, %24,7’si (n=81) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim” ifadesine yüksek (3,814 ± 0,911) düzeyde katılımı görülmüştür.

“Öğrencilerimin Kültürleri Hakkında Bilgi Sahibi Olarak Öğretimi Yeniden Tasarlarım” ifadesine öğretmenlerin , %2,7’si (n=9) kesinlikle katılmıyorum, %11,6’sı (n=38) katılmıyorum, %41,5’i (n=136) kısmen katılıyorum, %29,9’u (n=98) katılıyorum, %14,3’ü (n=47) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi

yeniden tasarlarım” ifadesine yüksek (3,415 ± 0,964) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Farklı Dini İnançlar Hakkında Bilgi Sahibiyim*” ifadesine öğretmenlerin , %0,9'u (n=3) kesinlikle katılmıyorum, %4,9'u (n=16) katılmıyorum, %26,2'si (n=86) kısmen katılıyorum, %39,9'u (n=131) katılıyorum, %28,0'ı (n=92) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim” ifadesine yüksek (3,893 ± 0,901) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Farklı İdeolojik Görüşlerin Temel Dayanaklarını Araştırırım*” ifadesine öğretmenlerin , %2,4'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %8,5'i (n=28) katılmıyorum, %33,8'i (n=111) kısmen katılıyorum, %31,1'i (n=102) katılıyorum, %24,1'i (n=79) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım” ifadesine yüksek (3,659 ± 1,013) düzeyde katılımı görülmüştür.

“*Öğrencilerimin Düşüncelerindeki Farklılıkların Altındaki Nedenleri Araştırırım*” ifadesine öğretmenlerin , %5,8'i (n=19) kesinlikle katılmıyorum, %7,3'ü (n=24) katılmıyorum, %31,1'i (n=102) kısmen katılıyorum, %34,5'i (n=113) katılıyorum, %21,3'ü (n=70) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım” ifadesine yüksek (3,582 ± 1,081) düzeyde katılımı görülmüştür.

**Çizelge 4.4:** Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmalarını Gösteren Anova Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Farkındalık	1-5 Yıl	83	66,482	8,958	1,143	0,337
	6-10 Yıl	89	65,393	10,395		
	11-15 Yıl	77	64,260	10,872		
	16-20 Yıl	46	63,652	9,767		
	21-25 Yıl	11	60,546	10,152		
	26 Ve üstü Yıl	22	66,182	9,048		
Beceri	1-5 Yıl	83	60,157	9,184	0,913	0,473
	6-10 Yıl	89	59,169	9,699		
	11-15 Yıl	77	58,987	11,140		
	16-20 Yıl	46	58,348	9,764		
	21-25 Yıl	11	54,636	9,584		
	26 Ve üstü Yıl	22	61,455	9,999		

**Çizelge 4.4:** (devam) Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmalarını Gösteren Anova Sonuçları

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
ilgi	1-5 Yıl	83	33,964	6,201	0,779	0,566
	6-10 Yıl	89	32,989	6,515		
	11-15 Yıl	77	34,000	7,382		
	16-20 Yıl	46	34,565	5,706		
	21-25 Yıl	11	31,727	7,226		
	26 Ve üstü Yıl	22	34,909	5,468		
Çok Kültürlü Yeterlik Algısı	1-5 Yıl	83	160,602	21,655	0,879	0,495
	6-10 Yıl	89	157,551	24,432		
	11-15 Yıl	77	157,247	27,388		
	16-20 Yıl	46	156,565	22,178		
	21-25 Yıl	11	146,909	24,279		
	26 Ve üstü Yıl	22	162,546	20,556		

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlik algısı puanı ortalamalarının “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “tek yönlü varyans (Anova) analizi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistikî bakımdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Çizelge 4.5:** Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmalarını Gösteren Anova Sonuçları

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Farkındalık	Ön Lisans	18	62,167	10,251	1,043	0,354
	Lisans	283	65,092	9,974		
	Yüksek Lisans	27	66,519	10,067		
	Lisans					
Beceri	Ön Lisans	18	57,667	11,146	0,244	0,784
	Lisans	283	59,360	9,877		
	Yüksek Lisans	27	59,296	10,224		
	Lisans					
Bilgi	Ön Lisans	18	33,389	7,122	0,317	0,728
	Lisans	283	33,717	6,557		
	Yüksek Lisans	27	34,704	5,532		
	Lisans					
Çok Kültürlü Yeterlik Algısı	Ön Lisans	18	153,222	26,157	0,511	0,600
	Lisans	283	158,170	23,819		
	Yüksek Lisans	27	160,519	24,187		
	Lisans					

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlik algısı puanı ortalamalarının “öğrenim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “tek yönlü varyans (Anova) analizi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistikî bakımdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Çizelge 4.6:** Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmalarını Gösteren T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Farkındalık	Kadın	188	65,654	9,207	1,272	0,216
	Erkek	140	64,236	10,952		
Beceri	Kadın	188	59,266	9,429	0,008	0,994
	Erkek	140	59,257	10,648		
Bilgi	Kadın	188	33,383	6,381	-1,285	0,200
	Erkek	140	34,314	6,639		
Çok Kültürlü Yeterlik Algısı	Kadın	188	158,303	22,376	0,185	0,853
	Erkek	140	157,807	25,973		

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlik algısı puanı ortalamalarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 4.7:** Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşmalarını Gösteren T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Farkındalık	İlkokul	129	62,558	11,159	-	0,001
	Ortaokul	199	66,663	8,827	3,702	
Beceri	İlkokul	129	57,116	10,678	-	0,002
	Ortaokul	199	60,653	9,215	3,188	
Bilgi	İlkokul	129	32,372	7,117	-	0,002
	Ortaokul	199	34,694	5,905	3,205	
Çok Kültürlü Yeterlik Algısı	İlkokul	129	152,047	26,575	-	0,000
	Ortaokul	199	162,010	21,231	3,755	

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “farkındalık” puanı ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.702$ ;  $p=0.001<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin farkındalık puanları ( $x=66,663$ ), ilkokul öğretmenlerinin farkındalık puanlarından ( $x=62,558$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “beceri” puanı ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.188$ ;  $p=0.002<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin beceri puanları ( $x=60,653$ ), ilkokul öğretmenlerinin beceri puanlarından ( $x=57,116$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım sağlayan օęretmenlerin “bilgi” puanı ortalamalarının “okul türü” değişkenine gօre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.205$ ;  $p=0.002<0,05$ ). Ortaokul օęretmenlerinin bilgi puanları ( $x=34,694$ ), ilkokul օęretmenlerinin bilgi puanlarından ( $x=32,372$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılım sağlayan օęretmenlerin “ok kültürlü yeterlik algısı” puanı ortalamalarının “okul türü” değişkenine gօre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.755$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Ortaokul օęretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı puanları ( $x=162,010$ ), ilkokul օęretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı puanlarından ( $x=152,047$ ) yüksek bulunmuştur.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir önceki bölümde araştırmada ulaşılan bulgular, çalışmanın alt problemlerine cevap olarak sunulmuştur. Bu bölümde ise çok kültürlü eğitim ile ilgili farklı görüşler, çok kültürlülüğün temel taşı olan dil ile ilgili bağlantılarının çok kültürlülük üzerine etkileri irdelenmiş, araştırmada elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar yazılmış, sonuçlar daha sonra alan yazın bağlamında ele alınarak tartışılmıştır. En son sonuçlara dayalı öneriler yazılarak bölüm bitirilmiştir.

### 5.1 Tartışma

Hasan Aydın tarafından 2013 yılında yazılan “Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları adlı kitapta çokkültürlü ve çok dilli eğitim konusunda açıklamalar yapılarak çokkültürlü eğitimin anlaşılmasına çalışılmış, 20 farklı ülkenin çokkültürlü eğitim uygulamalarına değinilerek okuyuculara geniş yelpazede örnekler sunmuş ve Türkiye’deki çokkültürlü eğitim değerlendirilmiştir. Kitap üç kısımdan oluşmaktadır” ( H. Aydın, 2013).

Birinci kısımda Aydın; “Değişik ülkelerden farklı yazarların, çokkültürlülük hakkındaki düşüncelerine ve çokkültürlülüğün farklı ülkelerde devlet tarafından yapılan tanımlamalarına yer vermiştir. Çokkültürlü eğitimin köklerinin, ezilen grupların hak arayışlarına dayandığını ifade eden yazar, çokkültürlü eğitimin farklı ülkelerde farklı düzeylerde uygulanmasıyla beraber, çoğu ülkenin çokkültürlü eğitim denemelerine müfredatlarında küçük değişiklikler yaparak başladıklarını anlatmaktadır. Devamında çokkültürlü eğitimin çeşitli tanımları yapılmıştır. Genel hatlarıyla çokkültürlü eğitimin, bütün öğrencilere eşit şartlarda, eşit eğitim verilmesini tavsiye eden, öğrencilerin öncelikle birbirlerine ve farklı kültürlere saygılı, demokratik, birleştirici birer birey olarak yetiştirilmelerini sağlamayı hedeflediği ifade edilir. Çokkültürlü eğitim müfredatı reformunun; katkılar, etnik ilaveler, dönüştürücü yaklaşımlar ve

sosyal eylem yaklaşımları olmak üzere dört aşamasına, neleri içermesi gerektiğine ve özelliklerine değinen yazar, çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması bakımından öğrenme ortamı, müfredat, öğretmen ve yöneticilerin bu konuda beraber ve aynı doğrultuda hareket etmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Çokkültürlü eğitimin; ön yargı ve ırkçılığı yok etmeye yardımcı olma, farklı ırkları uyum içinde bir araya toplamak, farklı kültürler arasında etkileşim kurmak, gruplar arasında hoş görü tesis etme gibi avantajlarını ifade eden yazar; ardından çokkültürlü eğitimin; kültürler arasındaki farklılıkların altının belirtilmesinden dolayı ayrışmayı daha da çoğaltacağı, hâkim ve azınlık kültürler arasında bir uyumsuzluğa sebep olacağı, müfredatta yapılan değişikliklerin hâkim kültüre ait öğrencilerin tepkisini çekeceği düşüncesi ile kutuplaşmayı daha da çoğaltacağı gibi dezavantajlara da değinmiştir. Yazar son olarak dünyada konuşulan tüm dillerin çeşitliliğine dikkat çekmiş, dünyada iki veya daha çok dil konuşan birey sayısının tek dil konuşan birey sayısından çok daha fazla olduğunu ve dünyanın birçok ülkesinde eğitimin iki veya çok dilli olarak yapıldığını ifade etmiştir. Bireylerin eğitimlerine ana dillerinde başlamasının, çok dilli eğitim görmesinin başarıyı arttırıcı bir etken olduğu, kültürlerarası iletişime katkısı, azınlığa ait gruplar arasında yaşadıkları topluma yürekten bağlanmaları gibi pozitif noktalara da değinerek çok dilli eğitimin Türkiye için de yararlı olabileceğini belirtmiştir” ( H. Aydın, 2013).

Yazar ikinci kısımda; “Çokkültürlü eğitimi uygulayan ülke örneklerine yer vermiş ve 20 farklı ülkeyi değerlendirmiştir. ABD resmi bir dili olmamasına karşın ülkede çoğunluğun anadil olarak kabul ettiği dil İngilizce dildir ve ortalama 337 dil konuşulmaktadır. ABD’de eğitimin tek bir merkezden yönetilmediğini ifade eden yazar, ülke genelinde çokkültürlü eğitim politikaları benimsenmekle birlikte, her eyaletin kendi eğitim politikasını halkın gereksinimleri ve istekleri doğrultusunda halkın kendisinin belirlediğini belirtir. Ülkenin çokkültürlü, çok dilli, çok değişik kültürlerle mensup yapısına değinen yazar, çokkültürlü eğitimin farklı gruplar için, kimliklerini gizlemeden eşit eğitim alabilecekleri bir program olduğunu ifade etmiştir. Yazar, ABD okul müfredatında; dünyayı kültürel farklılıklar aracılığıyla tanımak ve bilmek, ırkçılık ve cinsiyet konularına yoğunlaşma, çok dilli eğitimin çeşitli modelleri ve yöntemlerinden faydalanma, iki kültüre de kolay bir biçimde ayak uydurma,



dil hakları üzerine yoğunlaşma gibi konulara dikkat çekerekve önemini belirterek, çokkültürlülük esasına dayalı olarak geliştirilip uygulanan çeşitli çok dilli eğitim programlarından söz eder. Öğretmen yetiştirme programlarında da aday öğretmenlerin çok kültürlü, etnikli ve dilli olan okullarda karşılmasına çıkabilecek güçlüklerin üstesinden gelmek amacıyla çokkültürlü eğitim esaslarının dikkate alındığını belirten yazar, ikidilli öğretmen olabilmek için yapılması gerekenlere ve zorluklarına değinmiştir. Çokkültürlülüğü resmi olarak benimseyen ve devlet politikasına dönüştüren ilk ülke olan Kanada, 10 eyalet ve 3 bölgeden oluşan bir federasyon yapısındadır. İngilizce ve Fransızca olmak üzere iki resmi dili vardır. Kanada'da tek merkezden yönetilen bir eğitim sisteminden ziyade eyaletlerin kendilerinin belirlemiş olduğu eğitim politikaları bulunmakta ve bütün bireylerin eğitimden yararlanma eşitliği, fırsat eşitliği ve kültürel çoğulculuğun sağlanması, bütün kültürlerle saygılı olunması olmak üzere tüm eyaletlerde kabul edilen üç temel toplum ve eğitim değerinden bahseder. Kanada'nın ikidilli eğitime oldukça önem verdiğini ifade eden yazar, ülkede ikidilde eğitim almış ve bu dillerde yeterliliğe mensup bireyler yetiştirme konusunda çalışmaların hızla devam ettirildiğini belirtir. Yazar Kanada'nın, çokkültürlü yapısını içselleştiren, bunu bir zenginlik olarak kabul eden ender ülkelerden olmakla birlikte, yıllarca sadece İngiliz ve Fransız kültürünü kabul eden, diğer kültürlerle karşı asimilasyoncu bir yöntem izleyen politikaların, ikinci dünya savaşından sonra değişmeye, diğer kültürleri de içine alan bir yapıya dönüşmeye başladığı konusunda vurgu yapmıştır. Çokkültürlü ve çokdilli eğitimin anayasal düzenlemelerle devlet güvencesi altına alındığı Kanada'da uygulanan problem odaklı, kültür odaklı ve etnik odaklı olarak adlandırılan çokkültürlü eğitim modellerinden söz eder. Yazar çokkültürlü eğitimin, öğretmen yetiştirme programlarında da bulunduğunu, hümanist bir yaklaşımın benimsendiğini ve birçok eyalette öğretmenlerin ikinci dil eğitimi gibi alanlarda uzmanlaşmaları gerektiğini ifade eder.

Büyük Britanya (Birleşik Krallık); İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda ülkelerinden oluşmaktadır. Genel bir eğitim müfredatı olmakla beraber her bölgenin kendi eğitim sistemini belirlediğini ve yönettiğini ifade eden yazar, ortaokul bitirme ve üniversiteye giriş öncesinde yapılan sınavların bütün ülke genelinde ortak olarak yapıldığını dile getirir. Önceleri azınlıklara karşı

asimilasyon politikaları izleyen Britanya, 1960'larda asimilasyon politikalarını bırakmış ve pasif çokkültürlü politikalar izlemiştir, 1970'lerden sonra ise aktif olarak çokkültürlü politikalar yapmaya ve eğitim sisteminde de yansımaları görülmeye başlamıştır. Çokkültürlü eğitim, halkın istekleri doğrultusunda biçimlendirilmektedir. Galler, İskoçya ve İrlanda kısımlarında izlenen çokkültürlü eğitim politikaları daha çok azınlık dillerini canlandırmaya ve yaşatmaya yönelik olarak devam ettirilirken, yazar İngiltere'de çokkültürlü eğitim çalışmalarının göçmenlerin ülkeye entegrasyonlarını sağlamaya yönelik olarak geliştiğini belirtmiştir.

Avustralya, 6 eyalet ve 2 bölgeden oluşan, değişik ülkelerden gelen yoğun göçmen nüfusa sahip, resmi dili İngilizce olan bir ülkedir. Yazar eğitimin, her eyalette eğitim bakanlıklarının yönetiminde yapıldığını fakat eyaletler arasında ciddi farklılıklar olmadığını söylemektedir. Önceleri azınlık gruplara asimilasyon politikası uygulayan Avustralya, 1970'lerden sonra grupların farklılıklarına zenginlik gözüyle bakmaya ve çokkültürlülük politikalarını benimsemeye başlamıştır. Son yirmi yılda çokkültürlü ve çok dilli eğitime daha da önem verilen Avustralya'da, azınlıkların kendi dillerinde ve kültürlerine yönelik eğitim alma hakkı anayasa ile güvence altındadır. Yazar öğretmen yetiştirme programları da dâhil olmak üzere eğitimin bütün kademelerinde azınlık gruba ait öğrencilerin kendilerini yabancı hissetmeyecekleri ve başarılarını arttırmaya yönelik çokkültürlü eğitim programlarının uygulandığından bahsetmiştir.

Hindistan 28 eyalet ve yedi birlik bölgeden oluşan, 407 tane aktif olarak konuşulan dili bulunan, çok çeşitli dinlerin olduğu, dünyanın ikinci en büyük nüfusuna sahip bir ülkedir. Eğitimde merkezi hükümetin etkisi olmakla beraber eyaletlerin daha belirleyici olduğunu belirten yazar, İngiliz istilasından önce anadilde eğitim yapılırken, istilayla birlikte İngilizcenin eğitim dili olduğunu aktarmıştır. Sonrasında İngilizcenin etkisi sürmekle beraber, eğitimin bölgenin anadilinde, Hintçe ve İngilizce olarak çokdilli olarak sürdürüldüğünden söz eder. 1957'de devlet resmi olarak "Üç Dil Formüllü" nü kullanmıştır. Azınlık hakları anayasa ile güvence altına alınmış ve tüm vatandaşlara kendi dillerinde eğitim alma hakkı, kendi dil ve dinlerine göre okul açma hakkı tanınmıştır. Yazar son olarak öğretmen yetiştirme programlarında da çokkültürlü eğitim

yapabilecek en az iki ve daha fazla dil bilen öğretmenler yetiştirmenin amaçlandığını ifade etmiştir.

İsviçre 26 kantondan oluşan, 4 resmi dili olan bir ülkedir. Yazar İsviçre'nin anayasa ile farklı kültürleri ve dilleri koruduğunu ve gelişmelerine zemin hazırladığını ifade etmektedir. Eğitim kantonlara göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte, tümünde ikidilli veya çokdilli olarak yapılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin farklı bir dil ve kültürü de tanımaları ve saygı göstermeleri amaçlanmış ve bu şekilde eğitim sağlanmaktadır. Hiçbir dil ve kültüre üstün olarak bakılmadığı İsviçre'de yazar kişilerin, en az iki dil bilen, farklı dil ve kültürlerle saygılı bireyler olarak yetiştiğini belirtmektedir.

İsveç, çoğunluğu (%90,8) oluşturan İsveç halkının haricinde Finli, İskandinav Halkları gibi farklı etnik köken ve dilden azınlıkların ve göçmenlerin yaşadığı bir ülkedir. Yazar İsveç'in resmi dilinin İsveççe olduğunu fakat bazı bölgelerde azınlık dilleri olan Fince, Sami dili, Romence, Yidişçe, Meankieli dilinin de yasal olarak tanındığını söylemektedir. İsveç'te çokkültürlü ve ikidilli eğitim, göçmen halkın hak talebinde bulunmasıyla gündeme gelmiş ve bu durumdan azınlık halkları da yararlanmıştı. Yazar eğitim konusunda İsveç Eğitim Bakanlığı'nın genel hedefleri belirlediğini, eğitimin kapsamına ve uygulamalara belediyelerin karar verdiğini belirtmiştir. Talep olması durumunda (en az 5 ailenin isteği olmalı) azınlıklara kendi dilleri ve resmi dil olmak üzere iki dilde eğitim alma hakkı tanındığını, bunun dışında azınlıklara tamamen kendi dillerinde eğitim verecek okullar açma hakkı da tanındığını ifade eden yazar, eğitimin ikidilli yapılabilmesinin önünde bir engel olmamasına rağmen ikidilli eğitimin yeterli düzeyde yapılamadığını da dile getirmiştir. Bunun başlıca nedeni olarak belediyelerin çokkültürlü ve ikidilli eğitim konusunda yetersiz olması ve ikidilli eğitim verecek öğretmen bulma konusunda yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığını söylemiştir.

Belçika, farklı bölgelere ayrılmış ve farklı etnik grupları barındıran üç resmi dili olan bir ülkedir. Eğitimin bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiğini ifade eden yazar, iki dilli eğitimin bölgenin durumuna ve isteğe göre verildiğini belirtmiştir. Yazar ayrıca kültürel ve dilsel hakların anayasa ile güvence altına alındığını, öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü ve ikidilli eğitime uygun olarak yapılmaya çalışıldığını ifade eder.

Almanya, 16 eyaletten oluşmaktadır. Ülkede farklı milletlerden olan azınlıklarla birlikte ciddi bir göçmen nüfusun varlığı söz konusudur, çokkültürlü eğitime ilkokuldan itibaren önem verildiğini ve ders kitaplarında farklı kültürlere ait bilgilerin yer aldığını belirtmiştir. Talep doğrultusunda ikidilli eğitimin yapılabildiği Almanya’da okula yeni başlayan öğrenciler için anadilde eğitime özellikle önem verildiğini ve ikidilli eğitim verecek öğretmen yetiştiren iki üniversite bulunduğunu belirtmiştir.

Avusturya, dokuz eyaletten oluşmaktadır. Resmi dili Almancadır. Fakat bunun dışında 6 azınlık dilini tanımaktadır. Yazar önceleri azınlıklara karşı çok katı politikalar izleyen Avusturya’nın 1960’lardan sonra bu politikalarını değiştirip azınlıklara karşı daha yumuşak bir tavır sergilemeye başladığını, 1992 yılından itibaren azınlıklara kendi anadillerinde eğitim alabilme şansını verdiğini ifade etmiştir. Azınlıkların kültürel ve dilsel haklarının yasalarla korunduğu Avusturya’da eğitim çokkültürlü temellere göre, diğer yaşayan milletleri de içerecek şekilde şekillendirilmiştir. Yazar azınlık gruplar veya göçmenlerin anadillerinde eğitim alabilmelerini sağlamak için 12 kişilik bir grup oluşturmaları gerektiğini ifade eder. Öğretmen yetiştirme programlarında da farklı kültürleri tanımaya ve anlamaya yönelik uygulamaların yapılmakta olduğunu ifade etmiştir.

İspanya, 17 özerk bölge ve 2 özerk şehirden oluşmaktadır. Ülkenin resmi dili İspanyolca olmakla birlikte, farklı eyaletlerde farklı diller de resmi dil olarak tanınmıştır. Yazar, 1978 yılından sonra yasakların kaldırıldığını, farklı kültür ve dilleri kullanabilme ve korumaya yönelik anayasal düzenlemeler yapıldığını belirtir. Eğitimden her eyaletin kendisi sorumludur. Eğitim bölgelerin ihtiyaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Fakat her eyalette ikidilli eğitim yapılabilmektedir. Yazar öğretmen yetiştirme programlarında da eğitimin çokkültürlü ve ikidilli eğitime yönelik olarak yapıldığını ifade etmiştir.

Finlandiya’da İsveçliler, Ruslar, Estonyalılar, Romenler ve Samiler azınlık gruplarını oluşturmaktadır. Ülkenin resmi dilleri Fince ve İsveççedir. Yazar 1991’den beri öğrencilerin istedikleri dilde eğitim alabildiklerini ifade etmektedir.

Fransa, 23 yaşıyan dilin olduğu, farklı milletlerden insanların yaşamını sürdürdüğu bir ülkedir. Yazar Fransa’da azınlıkların varlığının, bölgesel dillerin Fransa’nın mirası olduğu ibaresinin anayasada yer almasından sonra 2008’de kabul edildiğini, Fransa’nın bazı bölgelerindeki okullarda çokkültürlü ve çokdilli eğitimin verildiğini ifade etmiştir.

Romanya’da Macarlar, Romaniler gibi azınlıklar, ayrıca Afrika, Orta Doğu ve Asya’dan gelen çeşitli göçmen gruplar yaşamını sürdürmektedir. Romanya’nın da bir dönem azınlık sorunu yaşadığını fakat sonrasında azınlıkların haklarını güvence altına alan düzenlemelerle çokkültürlü ve çokdilli eğitime geçiş yapıldığını ifade eden yazar, eğitim müfredatının hazırlanmasında ülkedeki azınlıkların da dikkate alındığını ve azınlıklara kendi dillerinde eğitim alabilme olanağı sunulduğunu belirtmiştir.

Meksika, 1 federal bölge ve 31 eyaletten meydana gelen, İspanyolca ile birlikte 68 yerli dili resmi olarak kabul eden bir ülkedir. Ülkede azınlık grupların yıllarca hak arayışı içinde olduklarını ifade eden yazar, 1993 eğitim yasası ile yerli halklar ve yerli dillerin resmi olarak tanındığını belirtmiştir. Yazar Meksika’nın birçok eyaletinde çok dilli eğitim imkânı sunulmakla beraber çokkültürlü eğitime yeterince bütçe ayırlamadığından ve çok kültürlü öğretmen yetiştirme konusunda bir takım sorunlar yaşandığından, yeterli düzeyde çokkültürlü ve çokdilli eğitim yapılamadığını ifade etmiştir.

Bolivya, 34-37 farklı etnik grup ve 34-36 farklı dil konuşan insanın yaşadığı çok uluslu bir ülkedir. Yazar Bolivya’da farklı etnik kökene ait olan halkların haklarının tanınması ve çokkültürlü eğitime geçişlerinin 1994 anayasası ile sağlandığını, bu tarihten itibaren birinci sınıftan üniversite düzeyine kadar çokkültürlü ve çokdilli eğitim yapılabilmesinin önünün açıldığını belirtmiştir. Ayrıca farklı yöresel dillerde ikidilli eğitim yapacak öğretmen yetiştirmek amacıyla üniversiteler kurulmuştur.

Afganistan, çok etnik grubun olduğu ve çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Resmi nüfus sayımı yapılmadığı için net rakamlar bilinmemekle birlikte 30’a yakın etnik grup olduğu ve 48 adet yaşıyan dil olduğu düşünülmektedir. Yazar, 1964 anayasasında devletin resmi dilinin Darice (Farsça) ve Peştuca olarak kabul edildiğini fakat Özbekçe, Türkmençe ve Belluca’nın nüfusun çoğunluk olduğu

bölgelerde üçüncü resmi dil olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Daima çokkültürlü ve çokdilli yapısını koruyan Afganistan'da Taliban yönetiminin bittiği 2001 yılından sonra çokdilli eğitime daha da önem verilmeye başlandığını ifade edilmektedir. Öğrencilerin tamamının Darice ve Peştuca olmak üzere ikidilde eğitim aldığını, aynı zamanda Özbek, Türkmen gibi öğrencilerin yoğunlukta yaşadığı bölgelerde bunlara ek olarak üçüncü bir dil olarak kendi anadillerinde eğitim aldıklarını ifade etmektedir. Son olarak ülkede bitmeyen karışıklıklardan dolayı eğitim sisteminde bir takım sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir.

Azerbaycan'da 30'dan fazla etnik grubun olduğu ve birçok farklı dilin konuşulduğu bilinmektedir. Azerbaycan'ın, azınlıkların haklarını anayasal güvence altına aldığını belirten yazar, ülkede resmi dilin Azerice olduğunu, bununla birlikte azınlıkların istediklerinde kendi anadillerinde eğitim alabildiklerini belirtmiştir. Azınlıkların kendi okullarını açabildiklerini veya devlet okullarında Rus kısmı gibi kısımlar bulunduğunu ve buralarda kendi dillerinde eğitim alabildiklerini ifade etmiştir.

Çin, 140 farklı dilin konuşulduğu, çok farklı etnik grupların yaşadığı bir ülkedir. Yazar azınlık haklarının anayasa ile güvence altına alındığını, devletin resmi dilinin Mandarin Çincesi olmakla birlikte, azınlık bölgelerinde azınlık dillerinin de resmi dil olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Devletin eğitimde genel şartları belirlediği ve her özerk bölgenin buna göre kendi eğitim stratejisini belirlediği Çin'de azınlıkların kendi dillerinde eğitim alabildikleri belirtilmiştir. Bu okullarda azınlıkların yabancı dil olarak ülkenin resmi dili olan Mandarin Çincesini öğrendiklerini ifade edilir. Yazar bazı azınlık okullarında üçüncü bir yabancı dilin de seçenek olarak sunulduğunu, bu okullarda resmi dilin ikidilli program dâhilinde değil, yabancı dil statüsünde öğretildiğini belirtmiştir.

Rusya, 150'den fazla etnik grubun yaşadığı bir ülkedir. Resmi dili Rusçadır. Yazar, azınlıkların kültür ve dillerinin anayasa ile güvence altına alındığını ve azınlıklara kendi dillerinde eğitim alma olanağı verildiğini ifade etmiştir. Yazar, 1990'da Sovyetler Birliği'nin dağılmasından ardından farklı etnik ve kültürel grupları kapsayıcı bir eğitim politikası izlenmeye başlandıysa da eski tek tipçi insan yetiştirme akımının izlerinin halen görüldüğünü belirtmiştir" ( H. Aydın, 2013).

Üçüncü kısımda ise yazar, “Türkiye’nin eğitim sistemine çokkültürlü eğitim penceresinden bakmıştır. Dilin, bir kültürün var olmasında ve kendini ifade etmesinde en önemli unsur olduğuna değinmiştir. Türkiye’nin çok kültürlü ve çok etnikli yapısına işaret eden yazar, Cumhuriyet’in ilanından sonra eğitim sisteminin Türk kimliği ve Türk dili üzerine bina edildiğini ve farklılıkları yok sayan bir politika izlendiğini belirtmektedir. Türkiye’deki yabancı ve azınlık okullarının, Osmanlı döneminden itibaren var olduğunu belirten yazar, Osmanlı döneminde çok daha geniş bir özgürlük alanına sahip olan bu okulların, Cumhuriyet döneminde çok sıkı takibe alındığını ve bir kısmının kapatıldığını belirtmektedir. Çokkültürlü eğitimin çokkültürlü toplumlarda hoşgörü ve empatinin geliştirilmesine katkıda bulunacağını ifade eden yazar, çokkültürlü eğitimin Türkiye’ye getireceği yararlar arasında farklı etnik ve kültürel kökenden gelen bireyleri kucaklamasından dolayı bu bireylerin devlete bağlılıklarını arttıracaklarını ve bunun da toplumsal barışa katkı sağlayacağını, farklı anadile sahip bireyler lehine olan eşitsizlik durumunu ortadan kaldıracaklarını sıralamaktadır. Bu anlamda anayasadaki vatandaşlık tanımına dikkat çeken yazar, farklı ülkelerin vatandaşlık tanımlarından örnekler vererek Türkiye anayasasındaki bu tanımın ülkedeki diğer etnik, kültürel ve dini grupları da kapsayıcı bir tanıma dönüştürülmesinin gerekliliğine değinmiştir. Çokkültürlü eğitimde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin eğitimlerinin de çokkültürlü eğitim çerçevesinde yapılması çok önemlidir. Dünya’daki çokkültürlü öğretmen yetiştirme programları ve okulları hakkında bilgi veren yazar, çokkültürlü bir ülke olan Türkiye’de de öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim verilmesinin önemini vurgulamıştır. Aynı şekilde müfredatın da çokkültürlü eğitime göre düzenlenmesi gerektiğini, farklı grupların derslerde kendi kültürlerinden bir şeyler bulmalarını, onların daha rahat hissetmelerini ve başarılı olmalarını sağlayan bir etmen olarak düşünmektedir. Yazar son olarak çokkültürlü eğitim müfredatına dair birkaç örnek sunmuştur.

Kitap, çokkültürlü eğitime dair Türkçe yazılan nadir kitaplardan olması anlamında oldukça önemlidir. Zengin bir içeriğe sahip olan kitap, çokkültürlü eğitim meselesine dünyadaki durum itibarıyla genel hatlarıyla bakmasının yanında Türkiye’nin içinde bulunduğu durumu göz önüne çıkararak çokkültürlü

eğitimi irdelemesi, ÷lkemiz için okk÷lt÷rl÷ eğitimin gerekliliğini ve uygulanabilirliğini g÷stermesi açısından da oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir” ( H. Aydın, 2013).

İçinde bulunduğumuz devirde; “÷lkeler arasında bulunan resmi sınırların, bilim ve teknolojideki gelişmeler neticesinde ortadan kalktığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Farklı k÷lt÷rlerin bir araya toplanması ve k÷lt÷rler arası diyalogun geliştirilmesi bu dönemde b÷t÷n ÷lkeler için bir zorunluluk hali oluşturmuştur. Bu sebeple, gelecek y÷zyıllarda uluslararası alanda söz sahibi olabilecek etkili ve verimli bireylerin yetiştirilebilmesi, ÷lkemiz için eğitimde yeni bir paradigma olan çok k÷lt÷rl÷ eğitimin, öğrenme ortamlarına yansıtılması ile imkan bulacaktır. Kuşkusuz eğitim alanında yapılacak olan g÷ncellenme çalışmaları, her ÷lkede olduğu gibi, ÷lkemizde de birtakım sıkıntıları birlikte getirecektir.

Ancak, biz, farklılıklarımızı ayrılıklar olarak değil, çatışmalara karşı toplumsal olarak oluşturduğumuz direnç noktalarımız olarak gr÷rsek, bu sıkıntılar, gök kuşağının renklerinin daha da parlamasını sağlayacaktır.

÷niversitelerde, eğitim bilimleri ile ilgili bl÷mlerde çok k÷lt÷rl÷ eğitim konularının bir ders olarak okutulmasının, bu anlayışın ÷lke geneline yayılmasında etkili olacağı d÷ř÷n÷lmektedir. Ayrıca, ğrencilere konuyla ilgili fırsatlar tanınıp deneyimsel yaşantılar sunulmasının, konunun öğrenciler tarafından içselleştirilmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Çok k÷lt÷rl÷ eğitim faaliyetlerine okul öncesi dönemden başlayarak b÷t÷n eğitim kademlerinde bulunmasının ve yer verilmesinin, bireylerin b÷t÷nsel anlamda gelişimlerine katkı sağlayabileceğini de unutmamak gerekmektedir. Bu nedenle mevcut ğretim programlarında k÷lt÷rler arası etkileşim ile ilgili farklı temalar d÷zenlemek yerine, programların geneline yansayan bir anlayışın d÷zenlenmesinin daha iyi olacağı d÷ř÷n÷lmektedir. Bunun yanında, eğitim ile ilgili b÷t÷n paydaşların katılımının sağlanabileceği çok k÷lt÷rl÷ eğitim faaliyetlerine okullarda yer verilmesinin de okul ortamını pozitif yönde değiştirebileceği söylenebilir.

Eğitim-ğretimin alt kademelerinde öğrenim gören öğrenciler k÷uk yaşlarda daha çok “oyun oynayarak” iletişim kurar, kendini ifade eder ve sosyal evre



oluştururlar. İçinde yaşadığı kültürü ve çok kültürlülüğü fark edebilecek dil yetenekleri, sosyal iletişim becerileri gelişmemiştir. Buradan yola çıkarak eğitim-öğretimin alt kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin hem kendi kültürüne ait öğeleri hem de farklı kültürleri algılama düzeylerinin gelişmemiş olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim-Öğretim kademelerini Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise ve Üniversite olarak sıraladığımızda genel olarak; alt kademelerden üst kademelere doğru çıktıkça öğrencilerin kendini, çevreyi, içinde yaşadığı kültürü/çok kültürlülüğü algılama farkındalığının arttığı gözlenmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin/eğitmcilerin çok kültürlülük algılarını da etkilemektedir. Örnekle açıklayacak olursak, üst kademelerdeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler/eğitmciler öğrencilerdeki çok kültürlülük farkındalığını daha net gözlemlene imkânı bulmaktadır. Buna karşın eğitim-öğretimin alt kademelerinde görev yapan öğretmenler/eğitmciler ise bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin çok kültürlülüğü algılama düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğretmen/eğitimci farkındalıkları da daha düşük seviyededir.

Özetle bakacak olursak, öğretmenler çok kültürlü öğrenme ortamlarını düzenlerken, farklı bireylerin gelişimlerine katkıda bulunmalıdırlar. Bu düzenlemeleri yaparken de özellikle işbirlikçi öğrenme metotlarını kullanmaları, grupları dağınık yapıda meydana getirmeleri, grup üyelerinin ortak amaçlar çevresinde çalışmalarını toplamaları gerekmektedir. Sözü edilen faaliyetlerin hayata uygulanmasının, öğrenme ortamlarına sağlayacağı faydaların yanında, son yıllarda toplumumuzda yaşadığımız kültürel farklılıklara karşı başvuru şiddet vakalarının çözümü yolunda da bir adım atılmış olabileceği düşünülmektedir” (Cırık, 2008:27-40).

## **5.2 Sonuç**

Bu bölümde Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Üzerine Algıları; Cinsiyet, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişkiye dayalı bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümde çalışmamda kullandığım Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği verilerine dayanarak öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi, ilgili alan yazına göre yorumlanarak tartışılmıştır.

Yüksek Lisans Tez Çalışmamın problemi öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesidir. Bu ana probleme dayalı alt problemler ise şunlardır.

- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları görev yaptıkları okul türüne göre (ilkokul-ortaokul) farklılaşmakta mıdır?
- Okul değişkenine göre Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları alt boyutları olan farkındalık-bilgi-beceri ve genel ortalama sonuçları arasında fark var mıdır?

Yukarıda belirtilen ana problem ve alt problemler üzerinden Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin alt boyutları ile ilgili elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmış ve irdelenmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “cinsiyet değişkeni”ne göre dağılımlarına bakıldığında 188’i (%57,3) kadın, 140’ı (%42,7) erkek olarak görülmektedir. Kadın öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=65,654$ ), erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=64,236$ )’dır. Kadın öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=59,266$ ), erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=59,257$ )’dir. Kadın öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=33,383$ ), erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=34,314$ )’tür. Kadın öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=158,303$ ), erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=157,807$ )’dir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlik algısı puan ortalamalarının “cinsiyet değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek

için yapılan “t-testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). (Tablo 9)

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler “öğrenim düzeyi” değişkenine göre 18'i (%5,5) ön lisans, 283'ü (%86,3) lisans, 27'si (%8,2) yüksek lisans olarak dağılmaktadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=62,167$ ), lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=65,092$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=66,519$ )'dur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=57,667$ ), lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=59,360$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=59,296$ )'dır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=33,389$ ), lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=33,717$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=34,704$ )'tür. Ön lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=153,222$ ), lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=158,170$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=160,519$ )'dur. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlilik algısı puan ortalamalarının “öğrenim düzeyi değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “tek yönlü (Anova) varyans analizi” sonrasında grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). (Tablo 8)

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler “mesleki kıdem değişkeni”ne göre 83'ü (%25,3) 1-5 yıl, 89'u (%27,1) 6-10 yıl, 77'si (%23,5) 11-15 yıl, 46'sı (%14,0) 16-20 yıl, 11'i (%3,4) 21-25 yıl, 22'si (%6,7) 26 ve üstü yıl olarak dağılmaktadır. 1-5 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=66,482$ ), 6-10 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu”

puan ortalamaları ( $X=65,393$ ), 11-15 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=64,260$ ), 16-20 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=63,652$ ), 21-25 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=60,546$ ), 26 ve üstü yıl görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=66,182$ )’dir. 1-5 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=60,157$ ), 6-10 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=59,169$ ), 11-15 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=58,987$ ), 16-20 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=58,348$ ), 21-25 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=54,636$ ), 26 ve üstü yıl görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=61,455$ )’tir. 1-5 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=33,964$ ), 6-10 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=32,989$ ), 11-15 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=34,000$ ), 16-20 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=34,565$ ), 21-25 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=31,727$ ), 26 ve üstü yıl görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu” puan ortalamaları ( $X=34,909$ )’dur. 1-5 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları ( $X=160,602$ ), 6-10 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları ( $X=157,551$ ), 11-15 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları ( $X=157,247$ ), 16-20 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları ( $X=156,565$ ), 21-25 yıl arası görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları

( $X=146,909$ ), 26 ve üstü yıl görev yapan “öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algısı” genel puan ortalamaları ( $X=162,546$ )’dır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi, çok kültürlü yeterlik algısı puan ortalamalarının “mesleki kıdem değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “tek yönlü (Anova) varyans analizi” sonucu grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 7)

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler “okul türü değişkeni”ne göre 129’u (%39,3) İlkokul, 199’u (%60,7) Ortaokul öğretmeni olarak katılım sağlamışlardır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=62,558$ ), Ortaokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ( $X=66,663$ )’tür. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=57,116$ ), Ortaokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu puan ortalamaları ( $X=60,653$ )’tür. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=32,372$ ), Ortaokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu puan ortalamaları ( $X=34,694$ )’tür. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algısı genel puan ortalamaları ( $X=152,047$ ), Ortaokulda çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı genel puan ortalamaları ( $X=162,010$ )’dur.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “farkındalık” puanı ortalamalarının “okul türü değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “t-testi” sonucu grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.702$ ;  $p=0.001<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin farkındalık puanları ( $x=66,663$ ), ilkokul öğretmenlerinin farkındalık puanlarından ( $x=62,558$ ) yüksek bulunmuştur. (Tablo 10) Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “beceri” puanı ortalamalarının “okul türü değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “t-testi” sonucu grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.188$ ;  $p=0.002<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin beceri puanları ( $x=60,653$ ), ilkokul öğretmenlerinin beceri

puanlarından ( $x=57,116$ ) yüksek bulunmuştur. (Tablo 10) Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “bilgi” puanı ortalamalarının “okul türü değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “t-testi” sonucu grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.205$ ;  $p=0.002<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin bilgi puanları ( $x=34,694$ ), ilkokul öğretmenlerinin bilgi puanlarından ( $x=32,372$ ) yüksek bulunmuştur. (Tablo 10) Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “çokkültürlü yeterlik algısı” puanı ortalamalarının “okul türü değişkeni”ne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan “t-testi” sonucu grup ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.755$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı puanları ( $x=162,010$ ), İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı puanlarından ( $x=152,047$ ) yüksek bulunmuştur. (Tablo 10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına göre “farkındalık” düzeyi **Çok yüksek** ( $65,049 \pm 9,998$ ); “beceri” düzeyi **Yüksek** ( $59,262 \pm 9,952$ ); “bilgi” düzeyi **Yüksek** ( $33,781 \pm 6,499$ ); “çok kültürlü yeterlik algısı” genel ortalama düzeyi **Yüksek** ( $158,092 \pm 23,940$ ) olarak saptanmıştır. (Tablo 5)

Araştırmamda Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini uygulamış olduğum Okulların frekans dağılımı ve yüzdeleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu da okulların çevre şartlarının, öğrenci durumlarının, çalışan öğretmenlerin kişisel özellikleri vb. şartlardan kaynaklanmaktadır. Okulların frekans ve yüzdeleri dağılımları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler okul değişkenine göre 50'si (%15,2) Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu, 25'i (%7,6) Mehmetçik İlkokulu, 28'i (%8,5) Şehit Beşir Balcıoğlu Ortaokulu, 25'i (%7,6) Ambarlı İlkokulu, 50'si (%15,2) Mev. Nihat Çandarlı Ortaokulu, 20'si (%6,1) Firuzköy İlkokulu, 32'si (%9,8) İnönü Ortaokulu, 8'i (%2,4) Ali Karay Ortaokulu, 23'ü (%7,0) Güngör Tekiner Ortaokulu, 18'i (%5,5) Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu, 41'i (%12,5) İBB.Seyit Onbaşı İlkokulu, 8'i (%2,4) Alsancak İlkokulu olarak dağılmaktadır.

Yüksek lisans tezimde İstanbul ili Avcılar ilçesi 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları

ölçeğinin boyutlarına göre aldıkları puanlar arasında çeşitli değişkenlere göre fark olup olmadığı ana problemi bağlamında; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türüne göre bir farklılığın olup olmaması alt problemleri irdelenmiş ve sonuç belirtilmiştir.

Bu araştırmada kullanmış olduğum Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği farklı cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türlerine uygulandığından homojen olduğu söylenebilir. Çünkü farklı okullarda uygulanan anket, benzer sonuçlar içerdiğinden, elde edilen veriler tüm okullar arasında paralel sonuçların oluşmasına yol açmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre, okul türü değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptığı eğitim kademesine göre değişmektedir. Eğitim-Öğretimin alt kademelerinden üst kademelerine doğru ilerledikçe okul türü değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük algılarının arttığı gözlemlenmiştir. Buna neden olarak eğitim-öğretimin alt kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok “oyun oynayarak” iletişim kurdukları, kendilerini ifade ettikleri ve sosyal çevre oluşturdukları gözlemlenmiştir. İçinde yaşadığı kültürü ve çok kültürlülüğü fark edebilecek dil yetenekleri, sosyal iletişim becerileri gelişmediğinden eğitim-öğretimin alt kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin hem kendi kültürüne ait öğeleri hem de farklı kültürleri algılama düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği uygulanan öğretmenler öznel değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bir sınırlılık kabul edilebilecek nitelikte normal cevapların alınması genel geçer doğru, herkese göre olana yakın cevap verme endişesi ve o an en olumlu düşünülen seçeneği seçme tarzında cevaplandığı hissi uyandırmıştır. Bu hissın ortadan kalkması ve ölçeğe yansıyan cevapların daha nesnel olması amacıyla bundan sonraki çalışmacıların gözlem veya görüşme teknikleri ile birlikte anket aracını kullanmaları tavsiye edilir.

### **5.3 Öneriler**

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum bu çalışmamda ortaya çıkan sonuç ve tartışmaya bağlı olarak öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ilkeleri ve kavramlarıyla ilgili daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları ve bu kavramın belli

alanlarında kendilerini geliştirmeleri gerektiği görülmüştür. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nca programlar ve kazanımlar hazırlanırken çok kültürlü eğitimin ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucu doğmuştur. Aşağıda bu çalışma sonrasında oluşan sonuca dayalı bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlerin değişen ve gelişen Dünya şartları etkisindeki ülkemizin çok kültürlü toplum yapısına uygun kişisel gelişimlerini sağlayabilecek fiziki ve sosyal destekle yönlendirilmesi gerekmektedir. Yine bu hedefle programlar çok kültürlülük ilkeleri göz önüne alınıp hazırlanarak bu yönde öğretmenlere yardımcı olunmalıdır. Bunun yanında merkezi ve yerel hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin bu gelişimi tamamlanmalıdır.
- Kendi kültürel değerlerimize sahip öğrenciler çok kültürlülük esaslı ders ortamında kendileri de bir şeyler kazanacağından sınıf ortamı özellikle bu farklı kültürel özelliklerin ortaya dökülmesine müsait olmalıdır.
- Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ilgili alanda dersler olmalıdır.
- Daha sonra yapılacak çalışmalarda araştırmaya katılanlara etnik köken, dil, din, yaş, engel unsuru, cinsel yönelim unsuru, cinsiyet gibi özelliklerin sorulduğu veri araçları geliştirilebilir.
- Bu çalışmada, öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algıları incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrenci ve velilerin öğretmenlerin bu algılarına dair görüşleri üzerinde de bir çalışma yapılmasının oldukça anlamlı olacağı düşünülmektedir.
- Görevine devam etmekte olan öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında, öğretmen adaylarına ise üniversite eğitimleri esnasında çok kültürlü eğitim ile ilgili davranışlarının ve kültürlerarası hassasiyet seviyelerinin çoğaltılmasına destek verecek uygulamalara yer verilmelidir.
- Çok kültürlülük ve kültürler arası hassasiyet seviyesinin çoğaltılmasına destek verecek çalışmalarının artırılması, nitel araştırma ile beraberinde daha derin araştırmalar ve deney içeren çalışmaların olması, çok kültürlü eğitim uygulamalarının önemini daha iyi algılanmasında önemli yer tutabilir.



- Eğitimin okul öncesi aşamasından başladığı düşünülürse, bütün sınıf düzeyleri göz önüne alınarak, çok kültürlülük, farklılıklara karşı duyarlı ve hassas davranma, farklı kültürlere saygı ve sevgi duyma gibi müfredatta mevcut olan derslerin kapsamlarına, uluslararası özelliklerin farkına vararak geliştirilmesi, bilgi ve becerilere yönelik uygulamalara ağrılık verilebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, M.** (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok kültürlü ve Küresel Eğitim. *İlköğretim Online* 9/3, 117-237.
- Altaş, N.** (2003). *Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Apa.** (2002). "Guidelines on Multicultural Education, Research, Practice.
- Arslan, H.** (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education.*, 45.
- Atwater, M. M.** (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas.*, 46.
- Aydın, H.** (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences.*, 65.
- Aydın, H.** (2013). Dünya'da ve Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, G. C.** (1979). Policy issues in Multicultural education in the United States. *The Journal of Negro Education.*, 84.
- Balı, Ş. A.** (2001). "Çok Kültürlülük ve Sosyal Adelet, Öteki ile Barış içinde Yaşamak". Konya: Çizgi Kitabevi yayınları.
- Banks, A. J.** (1990, 1991-1992). *The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education*.
- Banks, A. J.** (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, A. J.** (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action Historical and contemporary perspectives*. New York.: Teachers College Press.
- Banks, A. J.** (2005). *Improving Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.
- Banks, A. J.** (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*.
- Banks, J.** (2004). "Teaching For Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World". *The Educational Forum*.
- Banks, J. A.** (2006). *Multiethnic education across cultures*. New York.
- Banks, J. A.** (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson Publication.
- Banks, J., Cooksan, P., & Gay, G.** (2001, Aralık 15). 2006 tarihinde Diversity within unity: <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden alındı
- Baş, S.** (2006). "Çok Kültürlü Bir Toplumda (Kanada) Orta Öğretim Kurumlarında Din Eğitimi :Quebec Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., 81. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başbay ve Kağnıcı.** (2011). Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim.*, 199-212.
- Başbay, A., & Bektaş, Y.** (2009). "Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri". *Eğitim ve Bilim*(152), 30-43.
- Bennett, C.** (2001). Genres of research in Multicultural education.

- Bilgin, N.** (2005). "Kimlikler Kültürel'dir". *Türk Yurdu*, 26(221), 52.
- Bilgin, N.** (2005). *Çok Kültürlülük ve Ulusal Kimlik*. İzmir: Ege Yayıncılık.
- Bode.** (2009). *Convergence of Contemporary Art, Visual Culture, and Global Civic Engagement*.
- Bozkurt, V.** (2006). *Değişen dünyada sosyoloji: Temeller, kavramlar, kurumlar*. Ekin Basım Yayın.
- Brookover, W. B.** (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York.: Praeger.
- Bullivant.** (1981). *Curriculum, Culture and Teaching*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2008). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., & Karadeniz, Ö. E.** (2010). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Ankara: Pegem Akademi, 5. Baskı.
- Castles, S.** (2009). *World population movements, diversity, and education*.
- Cırık, İ.** (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), 27-40.
- Cırık, İ.** (2008). *Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları*. 40-87.
- Codding, R. B.** (2004). *Multicultural Education: An Extensive Literature Review*.
- Cohen, E. &** (1997). *Working forequity in heterogeneous classrooms: Sociologicaltheory in practice*. New york.: Teachers College Press.
- Colon-Muniz, A. B.** (2010). *What do graduates say about multicultural teacher education?. Issues in Teacher Education*, 78.
- Çoban, A., Karaman, N., & Doğan, T.** (2010). " Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 125-131.
- Çüçen, A.** (2005). *Kültür, Uygarlık, evrenselik ve çok Kültürlülük*. Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, 25.
- Damgacı, F. v.** (2013). *Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.*, 65.
- D'andrade.** (1984). *Cultural meaning systems*. Cambridge, England.: Cambridge University Press.
- Delpit, L.** (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York.: The New Press.
- D'sauza, D.** (1995). *The and of racism: Principles for a multiracial society*. New York: Free Press.
- D'souza, D. V.** (1996). *Culture Wars and Enduring American Dilemmas*.
- Edmonds, R.** (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadersbip*, 14-24.
- Erkal, M.** (2005). *Küreselleşme, Etkinlik, Çok Kültürlülük*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Esen, H.** (2009). *An analysis of public primary school teachers*. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ford, D., & Moore, J.** (2004). "L. *Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms*. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-50.
- Ford, T. N., & Quinn, L.** (2010). *What are Their Perceptions about Multicultural Education*. 18-24.
- Gay, G.** (1979). *On behalf of children: A curriculum desing for multicultural education in the elementary school*. *The Journal of Negro Education.*, 324-340.

- Gay, G.** (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.(17 Haziran 2009). Haziran 17, 2009 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0gay.htm>. adresinden alındı
- Gay, G.** (1995). Curriculum theory and multicultural education. New York, USA.
- Gay, G.** (1997). The Relationship between Multicultural and Democratic Education.
- Gay, G.** (2000). "Culturally Responsive Teaching:Theory, Research and Practice. New York: Teachers College Press.
- Gay, G.** (2004). Beyond Brown: Promoting Equality Through Multicultural Education. Journal of Curriculum and Supervision, 17-216.
- Gibson.** (1976). Race and Ethnicity in Multi-ethnic Schools: A Critical Case Study.
- Glazer, N.** (1997). We Are All Multiculturalist Now. Massachusetts.: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Gorski, P.** (2008). The myth of the "culture of poverty".
- Gorski, P.** (2010). "The Challenge of Defining Multicultural Education.
- Gorski, P. C.** (2006). Complicity with conservatism.
- Gorski, P. C.** (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. Teaching and Teacher Education., 47-77.
- Grant ve Ham.** (2013). Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: A Cross-National Study.
- Grant ve Lei.** (2001). International Handbook of Comparative Education.
- Grant ve Portera.** (2011). Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism.
- Grant ve Sleeter.** (2008). Routledge International Handbook of Multicultural Education Research in Asia Pasific.
- Grant, C. A.** (2005). Research and multicultural education., 81.
- Güleç, A.** (2003). Avrupa Birliği ile bütünleşme bağlamında Türkiye'de çok-kültürlülük sorunu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hahn, C.** (1998). Becoming Political: Comparative Perspective on Citizenship Education. New York.: SUNY Press.
- Huges, C. P.** (2011). Cultural dynamics in an economically challenged, multiethnic middle school: Student perceptions. Journal of At-Risk Issues, 87.
- Ingalls, L.** (2007). The Match Between Apache ndians' Culture And Educational PracticesUsed In Our Schools. From Problems To Solutions College Teaching Methods&Styles., 19.
- Inglis, C.** (1994). <http://www.unesco.org/most/pp4.htm>. Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity. (25 Şubat 2013). adresinden alındı
- Jackson.** (1992). Popular Culture: An Introduction.
- Kallen, H. M.** (1970). Culture and democracy in the United States. Anno Pres, 184-186.
- Karasar, N.** (2002). "Bilimsel Araştırma Yöntemi". Ankara: Nobel Yayınevi, 11. Baskı.
- Karasar, N.** (2002). "Bilimsel Araştırma Yöntemlerinde Kavramlar, İlkeler ve Teknikler". Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y.** (2014). Kitap İncelemesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 147-152.
- Kazancıgil, A.** (1994). Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity Management of Social Transformations.

- Korkmaz, İ.** (2009). İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma. Edirne Trakya Üniversitesi.: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kostova, S.** (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, 10-60.
- Köseoğlu, N.** (2005). Çok Kültürlülük ve Türkiyelilik. Ankara: Tek Ağaç.
- Kymlicka, W.** (1998). "Çok Kültürlü Yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi". İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ladson-Billings, G.** (1994). The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American children. San Francisco.: Jossey-Bass.
- Lee, J.** (2008). Multicultural education in South Korean public elementary schools. Indiana.
- Leeman, Y. v.** (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. A Journal of Comparative Education, 44.
- Modgil, S. V.** (1986). Multicultural Education: The Interminable Debate, Lewes, Falmer Press.
- Moore, F. M.** (2008). The role of the elementary science teacher and linguistic diversity. Journal of Elementary Science Education, 85.
- Name, (. A.** (2003). Definitions of multicultural education.
- Nieto, S.** (2009). Language, culture and teaching: Critique. Paris: E-Library.
- Nieto, S. M.** (1996). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education.
- Nieto, S. M.** (2003). Profoundly Multicultural Questions.
- Pai, A. S.** (2006). Cultural Foundations of Education.
- Parekh, B.** (2002). "Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori". (B. Tanrıseven, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pather, S.** (2005). Disability, Poverty and Education.
- Polat, S.** (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. International Online Journal of Educational Sciences., 92.
- Portera, A.** (2008). "Intercultural Education in Europa". Intercultural Education.
- Purnell, L.** (2005). The Purnell Model for Cultural Competence. The Journal of Multicultural Nursing & Health., 40-46.
- Ravitch, D.** (1991-1992). A culture in common.
- Santos Rego, M. A.** (2000). Multicultural/intercultural Teacher Education in Two Contexts.
- Seyfi, T.** (2006). Küreselleşme-kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri. (Kayseri ili örneği). Gazi Üniversitesi. Ankara.: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sınagatullin, I. M.** (2003). Constructing Multicultural Education in a Diverse Society.. USA: The Scarecrow Press.
- Sleeter ve Grant.** (1987). Research In Multicultural Education: From The Margins To The Mainstream.
- Sleeter ve Grant.** (1999). Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education.
- Sleeter, C. v.** (2005). Race, class, gender and disability in the classroom.
- Sleeter, C., & Grant, C.** (2006). "Making choices for multicultural education". Nj Wiley, 26.
- Stritkus, T. T.** (2007). Language diversity and schooling. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Sue, D. W.** (2004). *Counseling the culturally diverse*. New York: John Wiley.
- Tacar, P.** (1996). *Kültürel Haklar Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye İçin Model Önerisi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Takaki, R.** (1993). *A Different Mirror: A History of Multicultural America*, Little, Brown and Company. Boston, New York, London.
- Taylor, C.** (1996). *Tanırma Politikası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Toprak, G.** (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 65-89. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tyler, M. K.** (2005). *Journal of Black Psychology*, 291-311.
- Tyler, M. K.** (2008). *Cultural Discontinuity*.
- Unesco.** (2009). *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*.
- Vatandaş, C.** (2002). "Çok Kültürlülük". 1. Baskı. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Wallerstein, I.** (1990). *Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System*. *Theory, Culture & Society*, 31-55.
- Weeks, J.** (1998). "Farklılığın Değeri". (İ. Sağlamer, Çev.) İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Willages ve Lucas, T.** (2002). *Preparing Culturally Responsive Teachers*. *Rethinking the Curriculum Journal of Teacher Education*, 20.
- Woolfolk, A.** (2012). *Educational Psychology*. USA: Pearson Published.
- Yakışır, A. N.** (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. Konya.: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yeşil, S.** (2009). *Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zeka*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 16, 45-50.
- Yıldırım, A. v.** (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H.** (2005). *Postmodernizm Nedir? Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40-45.
- Yılmaz, K., & Yiğit, Ö.** (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye Komşu Ülkere İlişkin Algıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 329-331.
- Açkurt, F., Özdemir, M., Biringen, G., Löker, M.** (1999). *Effects of geographical origin and variety on vitamin and mineral composition of hazelnut (Corylus avellana L.) varieties cultivated in Turkey*. *Food Chemistry*, 65, 309-313. [https://doi.org/10.1016/S0308-8146\(98\)00201-5](https://doi.org/10.1016/S0308-8146(98)00201-5)
- Akerlof, G. A.** (1970). *The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism*. *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488-500.
- Akseki U.** (2012). *Dünya fındık piyasasında fiyat oluşumu ve Türkiye için alternatif politikaların belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

## **EKLER**

**EK-1:** Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

**EK-2:** Ölçme Aracının İzin Yazısı

**EK-3:** İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Anket Uygulaması İçin İzin Yazısı

**EK-4:** Etik kurul raporu

## EK-1: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

### ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAO)

Sayın Öğretmen,  
Aşağıda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Sinan SIVIŞ

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1.1. Okulunuzun adını lütfen belirtiniz .....

1.2. Cinsiyetinizi lütfen belirtiniz.

(1) Kadın (2) Erkek

1.3. Öğrenim düzeyinizi lütfen belirtiniz.

(1) Ön lisans (2) Lisans (3) Yüksek lisans (4) Doktora

1.4. Öğretmenlik kıdeminizi lütfen belirtiniz.

(1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21-25 (6) 26 ve üstü

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiği düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çok kültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EK-2: Ölçme Aracının İzin Yazısı

Re: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği - Sinan SIVIŞ

1

Re: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

alper basbay <alper.basbay@ege.edu.tr>

17.2.2015 (Sal) 06:47

Kime:sinan siviş <sivis\_sinan@hotmail.com>;

1 ekin (92 KB)

ÇYAÖ - Ölçek.doc;

Sinan bey iyi günler ölçek ve gerekli bilgiler ekte yer almaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

**Kimden:** "sinan siviş" <sivis\_sinan@hotmail.com>  
**Kime:** "alper basbay" <alper.basbay@ege.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 16 Şubat Pazartesi 2015 18:57:42  
**Konu:** RE: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Aydın Üniversitesi EYD Y.Lisans Öğrencisiyim. Tez konum " Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi" üzerine bir araştırma yapmaktayım. Örneklem olarak İstanbul'un en fazla göç alan ilçelerinden Fatih ve Avcılar'da bulunan okullarda görev yapan öğretmenleri kabul etmekteyim. 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır. İsterseniz çalışmam hakkında daha geniş literatür ve enstitümden tez konusunu gösterir evrakta gönderebilirim.

Date: Mon, 16 Feb 2015 10:47:09 +0200  
From: alper.basbay@ege.edu.tr  
To: sivis\_sinan@hotmail.com  
Subject: Re: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Sinan bey iyi günler lütfen çalışmanızla ilgili kısaca bilgi verebilir misiniz?

**Kimden:** "sinan siviş" <sivis\_sinan@hotmail.com>  
**Kime:** "alper basbay" <alper.basbay@ege.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 11 Şubat Çarşamba 2015 16:51:35  
**Konu:** Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Başbay, A ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 161 (199-212). İsimli çalışmanızda belirtmiş olduğunuz "Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği"nizi uygun görürseniz Aydın Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlayacak olduğum yüksek lisans tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ilgili ölçeği de gönderebilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla...

Sinan SIVIŞ

Aydın Üniversitesi EYD Y.Lisans Öğrencisi

<https://outlook.live.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemID=AQMkADAwATYwMAIt...> 26.12.2016

## EK-3:İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Anket Uygulaması İçin İzin Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2703718  
Konu: Sinan SİVİŞ

11/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Avcılar İlçe MEM 05.03.2015 tarih ve 2445014 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.03.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sinan SİVİŞ'in "*Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ilçesindeki ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/03/2015

Yusuf Ziya KARACAEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 18e4-bcef-3def-8ef9-39b3 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-4:Etik krul raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/05/2019-2673



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044  
Konu : Sinan SİVİŞ Etik Onay Hk.

Sayın Sinan SİVİŞ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 07.05.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

13/05/2019 Enstitü Sekreteri

Büke KENDER

Evrak Doğrulama İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL533ESH>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER  
Unvan: Enstitü Sekreteri



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

## ÖZGEÇMİŞ



### KİŞİSEL BİLGİLER

**Doğum Tarihi** : 1980  
**Doğum Yeri** : Seydiler  
**Adı.Soyadı** : Sinan SIVIŞ  
**Cep Tel** : 05052680734  
**E-mail** : sivis\_sinan@hotmail.com

### İŞ TECRÜBESİ

2001-2005 : Hakkari-Şemdinli Öveç Köyü Harmanlı Mezrası İlköğretim Okulu'nda Müdür Yetkili Öğretmenlik yaptı.  
2005-2007 : İstanbul-Avcılar MEV. Nihat Çandarlı İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmeni olarak çalıştı.  
2007-2009 : İstanbul-Avcılar MEV. Nihat Çandarlı İlköğretim Okulu'nda Görevlendirme Müdür Yardımcısı olarak çalıştı.  
2009-2014 : İstanbul-Avcılar MEV. Nihat Çandarlı Ortaokulu'nda Kadrolu Müdür Yardımcısı olarak görev yaptı.  
2014-2017 : İstanbul-Avcılar Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu'nda Müdür Yardımcısı olarak görev yaptı.  
2017- .... : İstanbul-Beylikdüzü Cemalettin Tınaztepe Ortaokulu'nda Okul Müdürü olarak halen görevine devam etmektedir.

### EĞİTİM BİLGİLERİ

1997-2001 : Gazi Üniversitesi, Kastamonu/Kastamonu Eğitim Fakültesi-İlköğretim Anabilim Dalı-Sınıf Öğretmenliği Bölümü

### SEMİNER ve KURSLAR

Lazer Dil Eğitim Kursu (İngilizce Pre-İntermadite), 2001, Kastamonu  
Temel Bilgisayar Eğitimi (Office Programları), 2004, Şemdinli-Hakkari

Etkili Takım Çalışması-Stres Yönetimi-Ölçme Değerlendirme Semineri, 2006, Avcılar-İst.  
Satranç Eğitimi Kursu,2007,Avcılar-İstanbul  
Şiddeti Önleme ve Azaltma Eylem Planı, 2007, Avcılar-İstanbul  
Çalışan ve Risk Altındaki Çocukların Eğitimi, 2009, Avcılar-İstanbul  
Okul-Kurum Web Sayfası Düzenleme Kursu, 2010, Avcılar-İstanbul  
İlköğretim Kurum Standartları Semineri, 2011, Avcılar-İstanbul  
Açık İlköğretim Uygulama Semineri, 2011, Kuşadası-Aydın  
Taşınır Mal Yönetmeliği Uygulamaları Semineri, 2011, Avcılar-İstanbul  
Motorlu Taşıt Sınav Sorumlusu Yetiştirme Kursu, 2012, Avcılar-İstanbul  
İlkyardım ve Uygulama Semineri, 2012, Avcılar-İstanbul  
Özel Eğitim Semineri, 2008, 2016, Avcılar-İstanbul  
Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası Farkındalık Semineri, 2016, Avcılar-İstanbul  
Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu, 2016, Avcılar-İstanbul  
FATİH Projesi - Ağ Altyapısı Semineri, 2016, Avcılar-İstanbul

## **BİLGİSAYAR BİLGİSİ**

Office (Word – Excel - PowerPoint)

## **ÖDÜLLER**

Aylıkla Ödüllendirme Belgesi, 2009, İstanbul

Takdir Belgesi, 2014, İstanbul

Başarı Belgesi, 2017, İstanbul